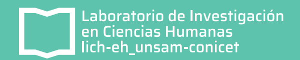
Silvia Grinberg (dir.)
Eduardo Langer
Julieta Armella
Gabriela Orlando
Cintia Schwamberger
Sofía Dafunchio
Marco Antonio Bonilla
Yanina Carpentieri
Luciano Martín Mantiñán
Eliana Bussi
Patricia Peuchot
Germán Rodríguez
Mercedes Machado
Manuel Ojeda
Alejandro Muñoz Cabrera
Miriam Abalsamo

Silencios que gritan en la escuela

Dispositivos, espacio urbano y desigualdades









Silencios que gritan en la escuela

Silencios que gritan en la escuela : dispositivos, espacio urbano y desigualdades / Silvia Grinberg ... [et al.] ; dirección de Silvia Grinberg. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-165-8

1. Educación. 2. Escuelas. I. Grinberg, Silvia. II. Grinberg, Silvia, dir.

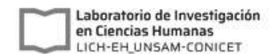
CDD 371.001

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias
Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

Silencios que gritan en la escuela

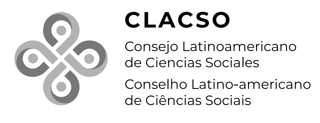
Dispositivos, espacio urbano y desigualdades

Silvia Grinberg (dir.)
Eduardo Langer
Julieta Armella
Gabriela Orlando
Cintia Schwamberger
Sofía Dafunchio
Marco Antonio Bonilla
Yanina Carpentieri
Luciano Martín Mantiñán
Eliana Bussi
Patricia Peuchot
Germán Rodríguez
Mercedes Machado
Manuel Ojeda,
Alejandro Muñoz Cabrera
Miriam Abalsamo











LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades (Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, mayo de 2022).
ISBN 978-987-813-165-8



CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Prólogo a muchas voces

En todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, advierte Ong (1987), todavía le es inherente y en ellos vive la palabra hablada. Todos los textos escritos están de algún modo relacionados con el mundo del sonido, el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. "Leer" un texto, dice, quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación... Así, la escritura no puede nunca prescindir de la oralidad. Este libro es eso en buena medida, una escritura hablada, compuesto de distintas voces, sonidos a veces tenues, a veces graves o vibrantes, otras que tienden al silencio. Habla *de*, *con y entre* otros. En ese gesto se convierte en un diálogo entre muchos.

Un hablar *de y con* que nos envuelve en la experiencia de escritura compartida. Textos que expresan nuestros encuentros en la universidad, en las escuelas, en el barrio. Voces de investigadorxs junto con estudiantes y docentes, diversas palabras, miradas, sensaciones y silencios. Y entre estos instantes de encuentros y desencuentros la posibilidad de pensar/nos.

Tanto como las ideas surgen en el desorden son olvidadas de la misma manera, nos dice Edgar Alan Poe. Estos escritos son el esfuerzo por ordenar las ideas surgidas en el fragor del trabajo de investigación de años, de narrar ese estar y hacer con escuelas, vecinos/as, docentes,

estudiantes. Un narrar colectivo que guarda afectos y efectos con quienes habitamos nuestras investigaciones que, luego de estar cerca de dos decenios en la escuela y en el barrio, lo que acontece allí se hace cuerpo y carne cotidianamente. Son esas múltiples aristas de una misma cotidianeidad aquella que nos atraviesa y transforma.

En este libro relatamos esos diálogos, encuentros y afectos que nos atraviesan, con profundas esperanzas que las sensibilidades sigan disputando, las obstinaciones irrumpan, los acontecimientos sorprendan y sean la bienvenida a las palabras políticas de los sujetos, aquellos y aquellas con quienes hacemos investigación. Son esas esperanzas y esas luchas discretas e indiscretas del día a día en las escuelas, de los/as docentes y los/as estudiantes, que aquí nos mueven y conmueven.

Ello a través de un texto que hilvana reflexión teórica entre la polifonía de voces de docentes, estudiantes, directivos y vecinos que constituyen los relatos construidos con y desde la escuela. Reflexión y narrativa que dan cuenta de pequeños fragmentos de la vida urbana contemporánea, sus aspectos más traumáticos, así como las potencias, sueños y deseos entre los que los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana transcurren sus días. Es precisamente en la vorágine y las turbulencias de la historia del presente donde la escuela adquiere un lugar neurálgico en el devenir estudiante cuando la desigualdad social y educativa, la precarización de la vida en sus aspectos tan mínimos como el agua que se toma a diario. En este panorama la escuela abre una brecha temporal, una suerte de umbral hacia lo posible, hacia lo diferente, hacia la afirmación de formas de vida radicalmente distintas. Relatos muy alejados de la criminalización, la pena o incluso la romanización de la vida de escuelas y barrios. Es, en el detalle, en la singularidad cotidiana, lo minúsculo, lo infinitesimal de cada experiencia, de cada historia que la vida se expresa, se enriquece y se vuelve potente, desafiante, diversa, variada y se abre a la interrogación que recorre este libro.

Introducción

Silvia Grinberg

¿Qué está siendo la escuela?

Mucho se habla de la educación, de su necesidad, de la centralidad de la inversión, del futuro y del progreso de la nación. También mucho nos quejamos por lo que creemos debería pasar en la escuela y parece no pasa. Ahora, mientras todos esos reclamos ocurren como verdades reveladas, es poco lo que sabemos de la escuela, de su hacer cotidiano, de sus cambios y transformaciones. Por ello la pregunta que recorre este libro, ¿qué está siendo la escuela hoy? Donde ese hoy no remite a una fecha sino a la actualidad, al decir de Deleuze (1994) a aquello que estamos siendo, al devenir de la escolaridad, a su hacer(se) en tiempos de profundas mutaciones. Lo actual, aquello dificil de asir, aquello jamás acabado e incrontrolable, que como supo señalar Foucault (2005b) se da por fragmentos, regiones y niveles. Este libro se ocupa de ese hacer, de su devenir al que accedimos entre esos fragmentos, a través de horas de estancia en escuelas y del trabajo en y con esas escuelas. Es un libro de voces, que reúne voces, un diálogo que ocurre entre capas y líneas que se mixturan y ensamblan entre docentes, estudiantes y familias. Voces que no buscan dar respuestas cerradas,

sino abrirlas; aproximarnos a experiencias de vida, lecturas de esas vidas que, en la forma de un poliedro nos acercarn a la escuela, a pensarla y vivirla en su hacer diario.

Un hacer, una cotidianidad que ya no es aquella sobre la que las reformas de fines del siglo XX procuraron actuar. De hecho, muchas de las quejas que escuchamos sobre esta tan deseada y reclamada institución parecen hacerse eco de una escuela que hace tiempo dejó de ser, y aquello que está siendo requiere a gritos ser visto y escuchado, tanto como pensado y comprendido. Un grito que reclama no tanto de hablar sobre lo que le pedimos a la escuela, sino que pueda hablar en nombre de ella. Biesta y Säfström (2018) se preguntan ¿Qué quiere decir hablar en nombre de la educación?, o, como lo hacemos acá, en nombre de la escuela. Se trata de intentar articular "qué es lo que torna a la educación en algo especial, único y apropiado [...] identificar los desafíos que deben afrontarse si deseamos luchar por la educación –lo cual significa luchar por la posibilidad de la libertad" (p. 23). Colocada esa pregunta en el seno de la escuela, se trata de escapar a la trampa en la que puede caer la investigación educativa respecto de la escuela cuando se dirige a la crítica de lo que allí no ocurre y se supone debería ocurrir. Hablar en nombre de la escuela es transitar sus líneas, sus pasillos en estos tiempos turbulentos. Esto es, procurar contestar a esa pregunta ¿qué está siendo la escuela hoy?, entre las líneas de lo sedimentado, de las cristalizaciones y las fuerzas de lo nuevo. Así, buscando modos de hacer hablar a la escuela, de encontrarnos con sus voces que tantas veces no dejaron ni dejan de ser las nuestras, nos arrimamos a ese interrogante cuya materialidad se hace entre las líneas de la vida urbana, de barrios y de las transformaciones sociales, económicas y culturales a las que los últimos decenios nos han enfrentado.

Sin duda, la desigualdad social y educativa es aquello con que uno se topa ni bien asoma su nariz a la escolaridad contemporánea. Con solo mirar los pizarrones ya se puede tener noticias al respecto. Entre aquellos de tiza, que los docentes pintan juntando fondos y aquellas pizarras blancas, nos topamos con las marcas urbanas de la

desigualdad escolar. Ellas son narradas en este libro que no deja de realizarse entre las tensiones que esas marcas traen consigo.

Ahora, aun cuando unas y otras desigualdades se hablan mutuamente, de ningún modo son lo mismo. Si a diario le pedimos o reclamamos a la escuela que resuelva todas las inequidades que este mundo vio profundizar, nos resta mirar aquello que sí ocurre, cómo ocurre o, mejor aún, que deberíamos hacer que ocurra para que la educación deje de ser tarea titánica, tarea de héroes y heroínas. Así, por ejemplo, no se trata de aquello que los méritos no explican, sino que simplemente no hay mérito que pueda revertir las tremendas injusticias que en su cotidianidad se vuelven sencillamente crueles. Son los méritos, no su falta, los que permiten explicar por qué los/as alumnos/as o familias caminan y caminan para ir a la escuela. Y, claro, llegan. Ahora, digámoslo con claridad, ese mérito, esa mezcla de esfuerzo e inteligencia, no alcanza para decirnos por qué persisten en esa caminata ni tampoco para explicar la crueldad que ella porta consigo. La escuela, para vastos sectores de la población, incluyendo a docentes, se ha vuelto cada vez más aquello por lo que se lucha mientras se lucha.

Como el efecto mariposa, relaciones de fuerza, transformaciones y pujas tan globales como locales tienen lugar en la vida de barrios y escuelas. Sus efectos modulan los aspectos más nimios del hacer educación. La vida de un barrio, sus pesares, sus deseos y anhelos se solapan entre narraciones que conforman un plano de movimientos tan molares como moleculares, de grandes políticas y pequeñas fugas. Es en ese plano que atisbamos a contestarnos la pregunta por la escuela que tenemos y la desigualdad educativa que persiste, su devenir cotidiano, su hacerse a diario.

La interrogación por la desigualdad educativa tanto como no es nueva se ha revitalizado en los últimos decenios y especialmente en 2020, resultado de una pandemia que expuso la injusticia de una sociedad que hace decenios hace gala de la precariedad. Este es un libro resultado de la investigación de largo plazo desarrollada en la cotidianidad de las escuelas y en equipo. Un equipo de investigadores y

docentes de la universidad y las escuelas. Ese trabajo de equipo nos acercó a la cuestión. No solo a comprender la desigualdad educativa, sino que nos arrimó a través de múltiples ensambles metodológicos a comprender los procesos que nos trajeron hasta aquí. Esto es ¿cómo llegamos a tener la escuela que tenemos, esa que está siendo?

En ese devenir, en el intento de narrarlo, este libro conforma un coro de voces. Unas que también bifurcan que nos ramifican en nuestro trabajo y nos hace abrirnos a nuevas preguntas, desechar muchas con las que llegamos a la escuela, comprender que las respuestas que teníamos no nos servían y que lo más importante de nuestra tarea sería renunciar. Sí, renunciar. Si quisiéramos entender algo de la actualidad escolar, tendríamos que pararnos en el patio de la escuela y volver a mirar, a oler, escuchar. Una renuncia que admite que la comprensión de la vida de las escuelas no acepta respuestas binarias. Esto es, mientras la escuela progresivamente se ha vuelto cada vez más democrática e inclusiva, la desigualdad no cesa de crecer y encontrar nuevas formas y realidades. Cada vez más la escuela es una institución donde en las aulas se encuentra el diálogo, se hace educación en ese diálogo. Es muy difícil encontrar docentes que se paren frente a sus alumnos y digan cosas tales como “niñas no confundan libertad con libertinaje” o “10 es dios, 9 soy yo y ustedes de 8 para abajo”, como siendo estudiantes muchos/as de nosotros/as escuchamos. Escenas de alumnos/as que recitan de memoria páginas de manuales, aulas en las que los/as estudiantes tienen miedo de hablar por miedo a represalias. Directores que dan miedo. Nada de ello presenciamos. En la escuela de hoy mamá no amasa la masa. Esta escuela, la que vivimos a diario, ya no es la de antaño y en muchos sentidos es mucho mejor. Aun así, lejos estamos de idealizar o romatinzar lo que allí acontece. Este libro trata de preguntarse por aquello que está siendo, porque es en ese devenir donde intervenimos y deberemos seguir haciéndolo.

También los números, las estadísticas educativas hablan de ello. De modo creciente y constante desde fines del siglo XX la matrícula escolar no ha cesado de crecer. Esto se ha llamado masificación de la

escolaridad primaria y luego, o más recientemente, del nivel secundario. Esto, como tantos procesos de la vida educativa, también ha ocurrido en dinámicas *glocales*. La llamada masificación de la escolaridad (Acosta, 2011; Pineau, 2008; Pineau, Dussel y Caruso, 2013; Tenti Fanfani, 2011; Terigi, 2009, entre otros) hace de modos diferentes a la realidad de los sistemas educativos. Una masificación que cada país, tanto como cada región, ciudad o escuela vivió o realizó de formas particulares, pero que atraviesa a la historia reciente del sistema escolar a nivel global.

Ahora, y paradojalmente, todo ello no deja de ocurrir en una realidad que no deja de crecer al compás de la desigualdad social y educativa. No podemos más que decir en esta introducción que a lo largo de las páginas, de las voces que se escuchan y hablan, nos encontramos con explicaciones, problematizaciones y tensiones que nos acercan a comprender algo de esa paradoja que atraviesa la pregunta por el sistema escolar que tenemos y, aquel que quisiéramos tener.

La investigación educativa necesariamente se enfrenta con esa cuestión. Hablar de educación es preguntarse por el futuro. No solo de la educación, sino de la sociedad que esperamos contribuya a formar. Hablar de la escuela es encontrarse con la propia huella y, como Derrida (2011) lo retoma respecto de Robinson Crusoe, es preguntarse ¿de quién es esa huella, es la propia? La escuela se hace entre esas huellas y nos empuja a las nuevas, a las que dejaremos a nuestro paso, a las que habremos dejado.

La pandemia de la COVID-19, como tantas otras pestes nos está enfrentando a esta cuestión. Nos está, incluso, haciendo chocar con ella. Reclamamos escuelas, necesitamos escuelas. Necesitamos de sus edificios, de sus tiempos, de sus encuentros, de sus afectos, de su pasado, de nuestro futuro. Necesitamos de esa cosa pública (Hönig, 2017) que es la institución educación y mientras más necesitamos de ella más sentimos que se nos aleja. Esa condición de cosa pública es la que no deberíamos olvidar ni dejar que se nos escape de las manos en el mundo de la virtualidad y entre las redes. Si algo nos ha quedado de aquel sistema que surge del corazón de la ilustración es

la revolución educativa que ella trajo consigo. Una revolución que primero reclamó la distribución del saber a todos/as y mientras lo hacía quitaba de la iniciativa privada la educación que, se instalaba, ya debía ser pública. Atrévete a pensar, exigía Kant (1993), y al hacerlo sentaba las bases de aquello que sería la educación del futuro o de nuestro presente. Unas bases que son la materialidad más tangible de cada escuela, sus patios, pasillos y aulas.

Hablar de la educación es encontrarse con las propias huellas pero, como Crusoe, no sabemos, no podemos saber si son las nuestras. Ahí la magia que debemos proteger. Esa condición de cosa pública es la que debemos defender, proteger y cuidar porque definitivamente se trata de las huellas que, mientras nos pertenecen a cada quien, no le pertenecen a nadie y son las que reeditan el "atrévete a pensar", tarea que en la era de la posverdad, sin duda, no podremos dejar en manos de las redes. Como señala Hönig (2017), este reclamo por la cosa pública "se ocasiona en parte por el impulso a privatizarlo todo" (p. 3). En el caso de la educación, ello no solo supone la gestión privada de educación pública, sino que, de modo creciente e incluso explosivo en 2020, la posibilidad de la escuela pende del hilo de la disponibilidad no solo de artefactos tecnológicos sino de la conexión a la red de redes. Esto es, lo público de la educación pública requiere pasar una barrera; una barrera que no se privatizó, sino que nació y es privada. Es este nivel básico el que está en juego cuando hablamos de las disputas en y por la educación. Es por ello que conviene recordar junto con la autora la centralidad que tienen las cosas públicas en cuanto son las que "nos presionan a relacionarnos con los otros. Son lugares de apego y significado que dan lugar a las inauguraciones, los conflictos y las disputas que sustentan las ciudadanías cotidianas y las soberanías democráticas" (p. 6).

Es esto lo que está en juego cuando hablamos de la educación que tenemos y de la que queremos tener. Cuando transitamos las huellas diarias que hacen a la escuela, aquellas que nos recuerdan que hablar de la educación es ocuparse de la infraestructura de la vida democrática. Es ello lo que la pandemia nos devolvió, nos enrostró:

no se trata solo de las diferencias (las hay, muchas y muy profundas) entre la gestión privada o estatal y la educación pública. Lo que está en juego es la ciudadanía cotidiana, la infraestructura que la hace posible. Y, digámoslo de una vez: de esa revolución que supuso la ilustración la educación es una de las instituciones que con todo y a pesar de todo sigue en pie. Este libro, la investigación de la que es resultado, da cuenta de ello. Desde ya, en su hacerse cotidiano, en su devenir que no deja de ocurrir entre múltiples deseos, fragilidades, pujas y también frustraciones.

Es en estas tensiones que ocurre el sistema escolar y nos recuerda que mientras se expande e incluye no consigue revertir las fuerzas de una desigualdad que se profundiza. La virtualización rápida a la que la educación se vio enfrentada se encontró con el solapamiento y yuxtaposición de viejas y nuevas inequidades. Ello mientras el sistema escolar ya funcionaba procurando, si no frenar, al menos apaciguar las enormes fragmentaciones que atraviesa esta fase del capitalismo flexible, cognitivo, global, entre tantos otros términos que lo narran. Aquí, la clave también es entender que todo ello ocurre como partes de las formas cada vez más urbanas y urbanizadas de la desigualdad, donde la posibilidad misma de la digitalización se enfrentó y enfrenta con las profundas brechas que atraviesan familias, regiones y barrios. Brechas que afectan tanto la vida de los alumnos como de docentes y escuelas. De hecho, el solo despliegue del aula virtual que requiere como mínimo de plataformas y capacidad institucional para diseñarlas y ponerlas en marcha, tanto como acceso a artefactos digitales en las casas de estudiantes, pero también de docentes.

Todo ello quedó expuesto como venas abiertas. Son numerosas las escuelas de gestión estatal y privada que consiguieron montar esas actividades y tantas otras las que debieron procurar en muchos casos viejas y nuevas tecnologías: cuadernillos y radios, pero también redes sociales usualmente usadas en la vida íntima que fueron/son exploradas por docentes para llegar a sus alumnos/as. Todo ello en un contexto donde son numerosas las escuelas, docentes y alumno/as, que

no cuentan con artefactos digitales, plataformas virtuales o sencillamente computadoras.

La desigualdad expuesta porta una historia, un presente que necesitamos comprender. No llegamos a tamañas inequidades de un día para otro. Comprender esas desigualdades se vuelve clave tanto para entender cómo llegamos a tener la escuela que tenemos, como para preguntarnos por las políticas que deberemos y necesitamos tener si queremos incidir, aunque sea mínimamente, en ellas.

Proponemos a modo de hipótesis que las dinámicas de escolarización están atravesadas por dos movimientos aparentemente paradojales y que por eso requieren ser pensados en su devenir. Por un lado, un movimiento centrífugo que ha producido que la escuela esté dejando de ser un espacio de encuentro entre diferentes, donde las condiciones de la fragmentación urbana constituyen parte clave de los procesos de escolarización en metrópolis como Buenos Aires; nociones tales como segmentación, fragmentación o incluso segregación dan cuenta de ello. Al respecto, cabe señalar que esa última, no solo refiere a la diferenciación, sino a una segregación que separa y lo hace en nombre de la raza o la etnia. Esta no es una cuestión menor en un país como Argentina que se piensa como crisol de razas. Por el otro, un movimiento centrípeto que involucra las luchas y pugnas de la población por el acceso al saber y que se expresa en la circulación de los estudiantes y las familias por el sistema educativo (Grinberg, 2016, 2017; Grinberg y Langer, 2014; Dafunchio, 2019; Pérez, 2014). Unas fuerzas que desde fines del siglo XX empujan/ron, excluyen/ron a vastos sectores de la población, hacia las llamadas periferias urbanas, cristalizadas por decenios en barrios de escasa o nula urbanización y que tendieron a encerrar y excluir a ese conjunto de poblaciones; y otras fuerzas, aquella de los sujetos reales y vivos que pujan por lugar; fuerzas centrípetas que escapan del miedo abyecto que pesa sobre barrios y poblaciones y que de modo clave involucran luchas por el acceso a la escuela y al conocimiento. Si retomando a Foucault (2005a) el discurso es en y por lo que se lucha, la educación

o más bien la escolarización ocupa un lugar neurálgico en esas luchas, es parte de ellas, se hace y cristaliza en esas fuerzas.

Así, si uno de los signos clave de los dispositivos de disciplinamiento ha sido el control de los cuerpos, la vigilancia de la circulación y sus posibles fugas, estos flexibles y gerenciales tiempos nos encuentran en otros movimientos, incluso opuestos. Mientras celosías y rejas se construían para evitar que los sujetos escaparan de las instituciones, hoy los movimientos van en sentido contrario. De hecho, son frecuentes las escenas en las escuelas donde estudiantes que por diversos motivos no están matriculados se cuelan, pujan por entrar, entre las rendijas y se sientan en salas de maestros/as o preceptores. Las tensiones de la inclusión/excluyente[1] se expresan en la vida de un sistema escolar cada vez más inclusivo, pero en el que, como lo debatimos a lo largo del libro, sujetos e instituciones deben enfrentarse con una serie de escenas diarias que se parecen mucho a Sísifo y la piedra que debía llevar a la cima y, al hacerlo, se resbalaba hacia abajo.

El trabajo de investigación que aquí discutimos involucra un proceso longitudinal desarrollado en la intersección escuela-barrio. Hemos avanzando a tientas, en pasos sucesivos hacia una cartografía de la cotidianidad entendiendo que ella "tiene como objetivo rastrear la producción de conocimiento y subjetividad y exponer el poder como *potestas* y como *potentia*" (Braidotti, 2018, p. 3). Ello supuso un diseño de base múltiple que se volvió anfibio y que en todos los casos involucra el trabajo de equipo, largas instancias en terreno entre la escuela y el barrio. Observación participante y realización de entrevistas fueron puntapié inicial; la sistematización de información censal georreferenciada nos acercó al mapa y al territorio. Y, progresivamente, a lo largo de casi dos decenios, esas instancias se enriquecieron a través de talleres de producción audiovisual y artística que desarollamos conjuntamente con los/as docentes en las

[1] Respecto de la inclusión/excluyente sugerimos leer el capítulo escrito por Cintia Schwamberger, en este mismo libro.

escuelas secundarias. Una búsqueda y construcción metodológica para comprender realidades complejas, capaz de encontrarse con las múltiples, contradictorias, solapadas y yuxtapuestas líneas que se ensamblan en la cotidianidad y se componen como palimpsesto (De Certeau, 2007; Grinberg, 2009c).

La investigación iniciada en 2004 ha atravesado momentos diferentes que han supuesto instancias en el desarrollo del trabajo de campo, tanto como técnicas de obtención de información diversas que se conformaron como reservorio metodológico. Como señalan Renold y Mellor (2013), un caché que se conforma con una batería de instrumentos multisensoriales de obtención de información y un repertorio analítico capaz de captar aspectos lingüísticos e imágenes y, en esa línea, también las afecciones múltiples que involucran cuerpos y cosas.

El diseño de investigación involucró el trabajo con sistemas de información geográfica (SIG) georreferenciando información censal de modo de ubicar a las escuelas en el barrio, en el mapa de la urbe y sus desigualdades sedimentadas. La estadística cobra importancia porque permite ocuparse de cantidades sociales, de "los máximos y no solo de la zona 'estacionaria' de las representaciones" (Deleuze y Guattari, 2002, p. 223). Mapear es acercarse a lo vivido. Con vistas a ello hemos llevado encuentros donde participaron 1.179 estudiantes de primero a sexto año, 63 docentes de esos grupos de alumnos/as y 265 familiares de 15 escuelas secundarias públicas del Partido de General San Martín. Ello, con el objeto de producir un conocimiento acerca de la escolaridad secundaria de las/os jóvenes, sus consumos culturales y pensamientos relativos a la vida en los barrios y a los procesos de escolarización, atendiendo al emplazamiento urbano/socioterritorial de las escuelas. Las escuelas fueron seleccionadas según un muestreo intencional construido sobre la base de la desigualdad urbana.[2]

[2] Para ello, del universo de escuelas emplazadas en distintos barrios y localidades del Partido de San Martín, se seleccionaron 15 por georreferenciación a partir de un

El trabajo entre la escuela y el barrio involucró entrevistas, formales y muchas informales, con estudiantes y docentes, múltiples instancias de observación participante. Un lugar especial lo tienen los espacios de producción de palabra a través del lenguaje escrito y visual (en sus diversos formatos) desarrollados con el objeto de volver cognoscibles experiencias que muchas veces asumen formas traumáticas (Das, 2003). Ello procurando romper la abyección que suele atravesar a los asentamientos precarios del sur global (Grinberg, 2010), y producir espacios creativos que no solo nombren, sino que enuncien los muy diversos lugares de la experiencia (Kristeva, 1984).

El material fue coproducido por los/as estudiantes en el marco de talleres de producción artística y audiovisual desarrollados en la escuela, que se proponían como espacios de palabras, de narración en y de la escuela, así como del barrio y de las vidas en su cotidianidad. Los talleres involucran nuestra participación semanal en la escuela, al tiempo que nos volvíamos parte de ella (*los chicos de la UNSAM*, se escuchaba en pasillos), se realizan en el horario escolar y son

patrón territorial que contemplaba los cuatro diferentes Índices de Vulnerabilidad Socio Geográfico (IVSG) presentes en el mapa escolar de la provincia de Buenos Aires. Desde allí, se ubicaron las unidades educativas en función de cuatro IVSG que van de menor a mayor vulnerabilidad: 1) 0,10 a 0,20 (Bajo IVSG); 2) 0,21 a 0,30 (Medio Bajo IVSG); 3) 0,31 a 0,40 (Medio Alto IVSG); 4) Más de 0,40 (Alto IVSG). Así, se tomaron encuestas en dos escuelas emplazadas en zonas con índice bajo, cinco escuelas ubicadas en zonas con índice medio bajo, cuatro escuelas situadas en zonas con índice medio alto y cuatro escuelas de zonas con índice alto. Asimismo, se tomó como criterio de selección de las escuelas la dimensión de la "cercanía o lejanía de la escuela con respecto a asentamientos precarios y villas miseria", tal como se muestra en el Mapa Escolar como parte del IVSG. La cantidad de escuelas seleccionadas según cada índice, así como respecto de la distancia o cercanía, se realizó teniendo en cuenta cuántas escuelas se encuentran emplazadas efectivamente en cada segmento del Partido, de forma tal de mantener la misma relación proporcional en la selección (Armella, 2015; Grinberg, 2009c, 2011, 2016; Langer, 2013; Paredes, 2011). La encuesta se realizó mediante un formulario autoadministrado a cursos completos de estudiantes presentes y a sus docentes, que se proveyó y respondió con presencia de uno o dos encuestadores, en general, docentes e integrantes del equipo de investigación, que evacuaran dudas que las personas consultadas pudieran plantear *in situ*.

diseñados de manera conjunta con el equipo directivo y docentes de la escuela.

Este trabajo partió de una intuición sobre la necesidad de palabra en la escuela (Grinberg, 2010). La producción audiovisual, primero, y luego artística, se nos presentaba como la mejor para captar aquello que no se presenta como inmediato, sino que muchas veces dada su condición traumática, no consigue salir más que como silencios que necesitan ser gritados. Las prácticas audiovisuales o artísticas, así, se volvieron "capacidad políticamente efectiva, de reelaborar los límites de un cuerpo, de reconfigurar arreglos individuales de estructura/agencia, de aumentar lo que un cuerpo es o no es capaz de comprender, producir y al cual podría conectarse" (Hickey-Moody, 2017, p. 11). Prácticas que permiten memorias y afectos y se constituyen en textos tejidos en las interfases entre imagen y palabra. Este conjunto de artefactos nos ha permitido construir el reservorio y componer la analítica de series que discutimos aquí.

La cartografía de la escolarización, resultado de ese trabajo, que presentamos en este libro procura trazos de respuesta a ese ¿qué está siendo la escuela hoy?, a través de una metodología anfibia que se mueve entre los diversos territorios de la vida urbana transformándose y mutando. Transita entre las capas de un mismo plano. Nos hemos encontrado en esas capas con la historia del presente, de la desigualdad educativa que ocurre entre prácticas sedimentadas, así como líneas de fuga y luchas por la escuela. Lo anfibio es lo que nos permitió avanzar en los trazos de una cartografía que, retomando a Deleuze y Guattari (2002), se pudiera volver "conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones" (p. 18).

Ahora, vale decir que hemos avanzando a tientas, a través de pasos sucesivos, con varios yerros y preguntas que debimos reconectar, reformular y son esas voces las que nos fueron reorientando. No se trata de un punto de partida, sino de una aventurada llegada. Las capas, no el plano, que componen esta cartografía son resultado de aproximaciones sucesivas, por necesidad anfibias, a la pregunta qué

está siendo la escuela hoy. Un hoy que tiene una temporalidad larga, tanto en lo que refiere a la vida social y escolar como a la de un equipo de investigación que por años viene trabajando, volviéndose equipo y también mutando.

Al equipo que procuramos ser, que supimos construir en la UNSAM, en la *universidad* pública, a la investigación pública que hacemos en el marco del CONICET, a las escuelas con las que hacemos equipo, supervisores, directivos, docentes y estudiantes con quienes hoy guardamos de muy diversos modos relaciones de gratitud y también de amistad que exceden a la investigación, a todos/as y cada uno/a de nosotros/as y entre nosotros/as, solo nos queda a modo de introducción decir ¡*gracias*!

Primera parte

Acerca de los dispositivos. Una historia para armar

Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales

Silvia Grinberg

¿Por qué la noción de dispositivo?

Desde fines del siglo XX, al compás de la difusión de la obra de Michel Foucault, la noción de dispositivo ha ido ganando espacio en los debates de las ciencias sociales. Los textos y clases de Gilles Deleuze (1990, 1998) y, algunos decenios más tarde, el texto de Giorgio Agamben (2006) ha sido clave en esa difusión. En el campo de la educación, con derroteros y usos diversos, el concepto de dispositivo ha tenido y aún tiene gran impacto. Por un lado, es posible identificar un uso muy frecuente asociado al diseño de una propuesta de enseñanza, de una clase, de una parte de ella o, incluso, de una evaluación. Por otro lado, se trata de un término con el cual se hace referencia a la formulación de una norma o ley. En ambos casos, el dispositivo viene a ser la acción planificada para diseñar una posible solución a un problema o producir el advenimiento de alguna práctica. Con la difusión del mundo digital, esta noción también suele referir a las tecnologías de la comunicación y de la información. Aquí, los dipositivos digitales

remiten a los saberes que usan como a los artefactos, tecnologías y componentes que ellos ensamblan.

Si bien se trata de usos diferentes, todos ellos componen un aspecto clave de esta noción que remite a producir un efecto. Tanto en la forma de la planificación de una clase escolar, de un artefacto tecnológico como de una normativa este concepto guarda en su seno la idea de disponer algo para producir otra cosa. Todos estos usos del dispositivo llevan a la idea de un diseño, de una planificación que ensambla componentes diversos esperando producir en su uso determinadas prácticas. Asimismo, se trata de diseños que necesariamente requieren de sujetos no solo para producir esos ensambles, sino también para poner a funcionar al dispositivo. Una ley o artefacto de comunicación reclaman individuos que los activen. Así, los efectos que se esperan involucran la acción necesaria del "afectado". En suma, afectar y ser afectado parecieran ser condiciones necesarias del dispositivo.

En educación esta noción, asimismo, encuentra un antecedente conceptual explícito en la obra de Basil Bernstein (1993). A través de esta noción, el sociólogo de la educación inglés procuraba evidenciar los procesos de transformación del conocimiento en la comunicación pedagógica. Ello en una clara preocupación por la descripción de los procesos asociados con la cultura y su transmisión en el seno de la vida escolar. Para abordar esta cuestión se preguntaba por los aspectos que estructuran al discurso pedagógico, especialmente, aquellos vinculados con las luchas por su control y regulación. Bernstein estaba especialmente interesado por la "voz" del discurso más que por el "mensaje".[1] Por ello, insistía en que el mensaje no es independiente de la voz. De forma que aquello que se transmite no puede pensarse de un modo separado del proceso de su transmisión. Es así como refiere al dispositivo pedagógico como portador de mensajes,

[1] La preocupación de Bernstein por la voz surge de las críticas que le realiza a autores como Bourdieu (y otros) que según él se han ocupado en demasía por elaborar teorías acerca del mensaje, es decir, acerca del producto del discurso y no sobre su proceso de producción, elaboración, regulación y transmisión.

como estructura que transmite la voz y por lo tanto le da forma. Bernstein advertía sobre la necesidad de diferenciar entre el "portador" y "lo transportado"; es decir entre el continente (voz) y el contenido (mensaje), a la vez que señalaba que así como lo transportado (el mensaje) no es neutral tampoco lo es la voz (el portador). En otras palabras, la voz no constituye un neutro, sino que es portadora de significaciones. El dispositivo, en tanto que regula la comunicación que hace posible, actúa selectivamente sobre el potencial significativo[2] que puede portar. En palabras del autor: "regula de forma continua el universo ideal de significados potenciales, restringiendo o realzando sus realizaciones" (Bernstein, 1993, p. 185).

Hay en la construcción de este concepto por parte de Bernstein una búsqueda por producir un entramado teórico que brinde un lenguaje descriptivo que pueda ocuparse de lo macro y lo micro a la vez. Ello no constituye un dato menor en los debates de las ciencias sociales en general y de la educación en particular. Karabel y Halsey (1976) han desarrollado en detalle la tensión macro-micro que atraviesa desde hace décadas a la investigación social y educativa. La obra del autor inglés ha recibido diversas críticas, incluso por lo formalizado de su lenguaje. Más allá de esas críticas o, mejor aún, junto con ellas,[3] el uso de la noción de dispositivo en la obra de Bernstein constituye un intento de poner en acto un concepto que pueda disolver esa tensión proponiendo, como él mismo señalaba, un lenguaje de descripción.

He aquí otro modo de acercarse al concepto que nos ocupa. Si bien las diferencias o especificidades respecto de las acepciones anteriores son claras, entre ambas hay huellas comunes en tanto aquí también el dispositivo involucra la producción de efectos. Ahora, la noción de dispositivo en Bernstein, mientras comprende la idea de producir efectos y abandona la idea de planificación o diseño (o no

[2] El potencial significativo es el discurso potencialmente susceptible de recibir forma pedagógica.
[3] Ver, entre otros, Sadovnik, 2001.

alude a ella), supone otra cuestión analítica que remite a las relaciones de poder como estructurantes de la voz, de la pedagogía.

Los usos y acentuaciones de la noción de dispositivo no dejan de imbricarse mutuamente y de estar presentes en la mirada que aquí se propone. Así, adquieren también un sentido heurístico que orienta el camino conceptual y metodológico de las discusiones sobre la investigación expresadas a lo largo de este texto. Como en Bernstein, la noción de dispositivo disuelve la tensión macro-micro y, en línea con las acepciones señaladas al comienzo, el dispositivo es la red que afecta y es afectada. Desde allí, nos abre la posibilidad de poner en discusión la vida escolar en una clave que interroga el devenir de la escolaridad en sus líneas de fuerza, relaciones de poder y luchas.

A través de la noción de dispositivo, entonces, intentamos una búsqueda que involucra tanto un abordaje conceptual como un tratamiento metodológico, en este caso, de la vida escolar. Esto es, un modo de acercarse al estudio de lo social y, más precisamente de la escolaridad, que intenta ocuparse de las configuraciones sedimentadas, los modos del ejercicio del poder, las regulaciones de las conductas, las políticas de la verdad y sus efectos, los saberes mayores pero también los menores. Lo sedimentado no deja de ser lo que está siendo actualizado; no hay práctica sedimentada sobre la que no actúen fuerzas, relaciones de lucha, afecciones. Deleuze (1990) señala que ese es el lugar de la subjetividad. Sin embargo no se trata de dos caras de una moneda, sino del devenir: aquello que somos mientras vamos siendo. No se trata de una realidad regulada, normada a la que se le opone una fuerza. Es en el proceso de regulación en sí donde supone esas fuerzas que también se sedimentan.

La noción de dispositivo se vuelve, así, una herramienta conceptual y metodológica para el estudio de nuestra actualidad, de las prácticas en su historicidad, de sus reglas y sus modificaciones regulares, de las conformaciones y transformaciones. Una actualidad que, como señalara Foucault (2005b), es incontrolable. Es en esa línea que, años después, Deleuze dirá que "ese actual" remite a aquello que estamos siendo. Así, esta noción nos lleva a la pregunta por la

escolaridad en ese "estar siendo" que a lo largo de este libro proponemos problematizar.

De manera que a la pregunta de por qué la noción de dispositivo, podemos plantear que: supone la producción de efectos, implica relaciones de poder que no admiten distinciones macro-mico, sino relaciones y efectos de poder que involucran lo sedimentado, así como eso incontrolable que es la actualidad y que aparece con todas sus fuerzas en cualquier estudio de la cotidianeidad.

En suma y, en línea con algunos de los términos a los que remite el diccionario de la Real Academia Española, la noción de dispositivo supone disponer, organizar y organización, mecanismo o artificio para producir una acción. Artificio que nos recuerda que no se trata de mecanismos dados sino creados, producidos en el barro de la historia. Sin embargo, a diferencia de múltiples mecanismos que podemos encontrarnos en nuestra cotidianeidad (desde ya, el artefacto computadora con el cual escribimos estas letras) los dispositivos a los que remite Foucault –y nosotros en este texto–, tienen la marca del estar siendo, de su actualidad. Aquello que vuelve a la máquina un estar en curso a través de la mano que la activa. De forma que, lejos de las imágenes de aparato, la noción de dispositivo involucra de manera central la noción de actualización; esto es, parafraseando a Marx y Engels (1981), los sujetos reales y vivos que hacen la historia mientras, agregamos aquí, somos hechos en ella.

A continuación, nos acercamos a través de la pregunta *Qué es un dispositivo* procurando líneas que nos aproximen a interrogaciones conceptuales y metodológicas de nuestra contemporaneidad. Se trata de líneas, interrogaciones y discusiones que atraviesan la búsqueda empírica de la investigación que se despliega y sobre la que se discute en este libro.

¿Qué cosa es un dispositivo?

El uso o, más bien, los usos de este concepto en Foucault, como lo describe Castro, encuentran su emergencia en:

> El curso de los años 1973-1974, en el Collège de France, titulado *Le pouvoir psychiatrique*. Para ser precisos, no se trata solo de la noción de dispositivo sino también de la simple utilización del término. En efecto, este no aparece ni siquiera desprovisto de cualquier sentido técnico antes de la lección del 7 de noviembre de 1973. (2017, p. 14).

En ese texto, Foucault comienza proponiendo una revisión de su tesis *Historia de la locura*, señalando que se había quedado en un análisis de las representaciones. En la antesala de *Vigilar y castigar,* en ese curso ofrece una mirada diferente donde refiere al dispositivo como instancia productora de prácticas discursivas. Ello, para luego referir al nivel capilar del poder, la microfísica de los cuerpos, una analítica del poder donde:

> ... lo esencial no es la institución con su regularidad y sus reglas sino justamente esos desequilibrios de poder [...] Lo importante, entonces, no son las regularidades institucionales sino, mucho más, las disposiciones de poder, las redes, las corrientes, los relevos, los puntos de apoyo, las diferencias de potencial que caracterizan una forma de poder y que son, creo, precisamente constitutivos a la vez del individuo y de la colectividad.
>
> El individuo solo es, a mi entender, el efecto del poder en cuanto este es un procedimiento de individualización. Y el individuo, el grupo, la colectividad, la institución, aparecen contra el fondo de esa red de poder, y funcionan en sus diferencias de potencial y desvíos. (Foucault, 2014, p. 2).

Estas afirmaciones las concluye señalando que es desde allí que para el análisis más que preguntarse por las instituciones hay ocuparse de las relaciones de fuerza, las disposiciones tácticas que las atraviesan. Así, si las sedimentaciones caracterizan a la institución,

ellas no dejan de ser y hacerse entre ese potencial y sus desvíos, en esas relaciones de fuerza. Probablemente es en esta línea que puede entenderse la reflexión que hace Deleuze sobre su trabajo y el de su amigo, en la entrevista que le realizaran Rabinow y Gandal dos años después de la muerte de Foucault y que resulta una interesante clave para nuestro interrogante:

> Michel estaba sorprendido por el hecho de que más allá de todos los poderes, sus golpes bajos e hipocresías todavía nos la podemos arreglar para resistir. Por el contrario, yo estoy sorprendido por el hecho que, aun cuando todo tiene una fuga, el gobierno se las arregla para tapar los desagües. En algún sentido, Michel y yo nos dirigimos al mismo problema con diferentes fines. (Deleuze, 1986, p. 21).

Esta mirada de Deleuze es especialmente sugestiva a los efectos de realizar algo así como una puesta a punto de la noción de dispositivo. Se trata de una entrevista publicada tiempo después del fallecimiento de Foucault en la revista *History of the present*. Este fragmento de entrevista nos deja en el núcleo del debate en que se instala este libro. En primer lugar, el eje poder/resistencia ya no como dos polos sino más bien como ejercicio o relación entre fuerzas, los desequilibrios. Ejercicios, prácticas, regímenes de prácticas que siempre son históricas e incontrolables. Y estas son cuestiones clave. Se trata del doble juego que involucra a los dispositivos: las luchas por la verdad, por el decir veraz en una época, las tecnologías, los programas, los planes que se ponen en marcha, así como los haceres, las conductas que, a la vez que son conducidas, conducen, afectan y son afectadas. Una mirada, un punto en que anclar esa mirada, donde los sujetos somos producidos y ocurrimos en un constante desequilibrio en esa relación de fuerzas. Esto es, si hay conducción de las conductas, si hay preocupación por diseñar artefactos que se dirigen a afectar la conducta es porque, justamente, los sujetos afectamos y también fugamos.

Seguidamente, la noción de dispositivo, como ya Bernstein lo habia planteado, nos permite evitar la dicotomía macro-micro.

Todo dispositivo, todo agenciamiento es individual y social a la vez (Deleuze y Guattari, 2002). Tanto como pertenecemos a una época y somos hablados, pensados, vestidos o habitados por ella también la habitamos y hablamos, pensamos y vestimos. A su vez y, en línea con la noción de pliegue, la aparente profundidad de lo humano es menos un sistema psicológico que una superficie discontinua, una multiplicidad de espacios, cavidades, relaciones o divisiones que se establecen en y a través de ese pliegue. Esto es, formas de experiencia que ocurren como prácticas discursivas y no discursivas siempre en la contienda de la historia (sedimantada y en su actualidad). Somos en época y hacemos esa época. Rabinow y Rose (2003) señalan que Foucault refería a las formas detalladas de pensar y actuar que componen nuestro presente y lo/nos constituyen. Por tanto, si no está de un lado el poder y del otro la resistencia, si aquello que diferencia a los dispositivos es su formación histórica, la posición y las relaciones que se establecen entre elementos, entonces, la crítica de los dispositivos involucra las luchas siempre históricas a la vez que estratégicas.

Los saberes, los enunciados, las verdades de una época dan cuenta de las configuraciones históricas, así como de sus superposiciones, objetos, significados y discursos. Este es precisamente el rol de la noción de dispositivo en tanto permite acercarse al análisis del hacer cotidiano atendiendo a las dimensiones del ejercicio del poder, a la multiplicidad de las relaciones de fuerza que son inmanentes al dominio en el que ocurren y son constitutivas de su organización; al juego por el que operan; a las continuas batallas y confrontaciones que las transforman, refuerzan e invierten. Como lo resalta Castro (2017) en el curso titulado *Théories et institutions penales*, Foucault describe el marco general de sus investigaciones como: "... un estudio sobre la formación de algunas formas de saber a partir de las matrices jurídico-políticas que les han dado nacimiento y les sirven de soporte". No están, según las expresiones del autor, el conocimiento de un lado y el poder del otro; "sino que nos encontramos, más bien, con formas de 'poder-saber' que no se reducen ni al juego de los intereses ni al de las ideologías" (Foucault, 2015, p. 232 citado en Castro, 2017, p. 5).

No es una verdad universal, sino, precisamente, un acontecimiento. Y este devenir de la verdad es el que tiene lugar, aunque a través de "puntos dispersos", en la analítica de dispositivos. Los puntos dispersos que ofrecen un modo de aproximarse a una particular preponderancia o balance de fuerzas en un tiempo determinado. Esto es, a identificar qué saberes son puestos en juego y son desarrollados, así como discernir las prácticas de resistencia. Vale aquí retomar lo expresado por Legg a la vez que quitarle el sentido de contraposición que propone en su lectura:

> Mientras Rabinow y Rose (2003), han propuesto que los dispositivos emergen como respuestas a problematizaciones, una de mis mayores inspiraciones detrás de mi problematización es el comentario de Deleuze sobre el trabajo de Foucault en el que destaca que la palabra final en el poder es que la resistencia viene primero. (Legg, 2011, p. 128).

Si retomando la afirmación de Deleuze con la que iniciamos este apartado y quitamos el inicial *mientras*, nos encontramos con que se trata de la emergencia de modos de ejercicio del poder que involucran una completa y heterogénea batería de prácticas que se constituyen en modos de problematizar y de responder a esos problemas que no dejan de ser, a veces, resistencias, otras, simplemente conductas que son problematizadas en vistas de producir otras; modos de ejercicio del poder, golpes, contragolpes y desagües.

¿Qué es un dispositivo?, se pregunta Deleuze (1990), y en ese preciso texto aborda la obra de Foucault sintetizándola a la vez que expandiéndola. Un dispositivo es un ovillo, una madeja, un conjunto multilineal. Si un dispositivo se compone de esos hilos, la pregunta que sigue casi de manera directa es qué son, de qué se componen esas líneas. Son las líneas de poder, saber y subjetividad. Tres grandes ejes que aborda Foucault a lo largo de sus trabajos procurando una historia del presente que intente contestar a ese gran interrogante que es ¿cómo llegamos a ser quienes somos?

Líneas de dirección sometidas a derivaciones, bifurcaciones que no poseen contornos definitivos. La interrogación acerca de ese conjunto supone siempre a una historicidad siempre quebrada y la analítica de los dispositivos involucra el modo en que se articulan, ensamblan unas con otras. Es en este sentido que se trata de un concepto metodológico, cuestión sobre la que nos ocupamos más adelante. Acercarse al estudio de nuestra cotidianeidad a través de la noción de dispositivo se constituye en un camino para "tocar" eso que está siendo, relaciones estratificadas, modos de pensamiento sedimentados, leyes, normas, formas de ser, deseos, etc., siempre en eso múltiple que involucran las relaciones de poder.

La gubernamentalidad y los dispositivos

Foucault desarrolla la noción de dispositivo un poco antes de referir al proceso de gubernamentalización del Estado, en *Seguridad, territorio y población*. Asimismo, es en el curso *Nacimiento de la biopolítica* donde uno se vuelve adjetivo del otro: como apunta Castro (2017), la crisis general del dispositivo de gubernamentalidad según se introdujo en el siglo XVIII es el eje de ese curso donde Foucault se ocupa del modo en que se experimenta, practica y formula esa crisis (Foucault, 2007). Crisis en cuyos epílogos, configuraciones y reconfiguraciones estamos viviendo. Más adelante nos ocupamos de esta cuestión. Aquí importa la compleja y mutuamente hablada forma en que las nociones de dispositivo y gubernamentalidad se desarrollan entre sí:

> En *Sécurité, territoire, population*, precisamente para describir el funcionamiento de los dispositivos reguladores de la vida de la población, Foucault introduce la noción de dispositivos de seguridad y lo hace contraponiéndolos, por un lado, a los dispositivos de soberanía y, por otro, a los disciplinarios. (Foucault, 2004a, p. 12 citado en Castro, 2017, p. 14).

> [...] El primer uso lo encontramos en *Naissance de la biopolitique*, hacia el final de la lección del 24 de enero de 1979. Aquí, Foucault habla de "dispositivo de gubernamentalidad" (Foucault, 2004b, p. 72) para referirse a la racionalidad gubernamental del liberalismo, entendida como gestión de la libertad, del riesgo y del peligro. El segundo pertenece a *L'heméneutique du sujet*, a propósito de la contraposición entre las formas de subjetivación de la Antigüedad y la nuestra y también de las relaciones entre el sujeto y la verdad. (Castro, 2017, pp. 14-15).

Al respecto, tal como lo recupera Castro, Foucault, sostiene que:

> La historia de las relaciones entre sujeto y verdad debería tratar de reencontrar la muy lenta transformación de un dispositivo de subjetividad, definido por la espiritualidad del saber y la práctica de la verdad por parte del sujeto, en este otro dispositivo de subjetividad que es el nuestro y que, me parece, está organizado en torno a la cuestión del conocimiento que el sujeto tiene de sí mismo y la obediencia del sujeto a la ley. (Foucault, 2001, p. 305, citado en Castro, 2017, p. 15).

Dispositivo, gubernamentalidad y subjetividad se entrelazan en los trabajos de Foucault desde que, como lo señala en *El poder psiquiátrico*, se aleja de cualquier análisis que lo deje del lado de las representaciones, percepciones o mentalidades. El dispositivo es la herramienta conceptual que le permite articular la analítica del poder e incluso acercarse a la materialidad del poder, su ejercicio directo o indirecto sobre los cuerpos; aquello que llamó la (micro) física. El dispositivo de poder aparece como instancia productora de prácticas en el nivel capilar; sus puntos dispersos de aplicación afectan directamente al individuo, a los modos en que nos pensamos y somos pensados, actuados y experienciados.

El dispositivo refiere al ensamblaje de prácticas discursivas y no discursivas que, en cuanto tales, configuran las superficies en las que nos inscribimos como sujetos, producimos y somos producidos. Un territorio de inscripciones múltiples, un campo de relaciones de fuerzas. Es una noción que involucra la idea de formación histórica, una red de relaciones que no constituyen ninguno de estos elementos en

particular, donde lo central resulta ser el modo "en que hace entrar en resonancia la heterogeneidad de elementos que lo componen de acuerdo a una función y unos objetivos específicos" (Castro Gómez, 2010, p. 64). El énfasis, así, radica en la serie de elementos, las conexiones que se establecen entre ellos, los componentes que no necesariamente tienen cosas en común más que el problema y las redes que se establecen entre ellos. Los puntos dispersos a los que referíamos anteriormente.

Seguidamente, la noción de gubernamentalidad fue creada por Foucault para referir a ese momento particular de la historia en el que ocurre la gubernamentalización del Estado. Vivimos en la era de la gubernamentalidad descubierta en el siglo XVIII, que el autor describe como un fenómeno particularmente retorcido que, mientras permitió la supervivencia del Estado:

> ... es a la vez interior y exterior a él, porque son las tácticas de gobierno las que permiten definir lo que debe y no debe estar en la órbita del Estado, lo que es público y lo que es privado, lo que es estatal y lo que no lo es. (Foucault, 2006, p. 137).

La pregunta por el gobierno o más bien la gubernamentalidad, como señala Braun (2014) se configura como un ensamble *ad hoc* donde...

> Historicidad y contingencia se convierten en modos de acercarse a comprender cómo la vida es "administrada" y "gerenciada". Se introduce en los más diversos aspectos de la vida como prácticas fragmentarias y contingentes en respuesta a un mundo que se señala debe ser dinámico y cambiante. (P. 52).

La analítica de la gubernamentalidad, entonces, radica en el énfasis que se pone en el conjunto de elementos que se ensamblan como en las conexiones *entre*; el dispositivo como conjunto de elementos que configuran los problemas percibidos y las tecnologías que se ponen en juego para ofrecer soluciones. Entre unos y otros, en la noción de dispositivo están los sujetos que hacen y deshacen.

Ahora, el gobierno no solo existe como un diagrama cambiante y desigual del poder.[4] Ese diagrama surge como una especie de reflexión posterior. Antes que nada, funciona como respuesta frente a aquello que se percibe como problema y reactiva las relaciones de fuerza que ya existen, procurando dirigirlas e intervenir en ellas tanto con el objeto de desarrollarlas en direcciones particulares como de bloquearlas (Braun, 2014). Así, retomando la (no) disyunción que planteábamos a partir de Legg (2011), hay problemas, problematizaciones, respuestas a esos problemas que se configuran en cuanto prácticas de poder que sedimentan mientras también son contestadas. Este es el carácter dinámico que involucra la noción de dispositivo. Mientras que por un lado podemos juzgarlo, darle nombre y definirlo en su modo histórico como dispositivo de sexualidad, de seguridad, o gerencial, por el otro involucra a las fugas, los desagües. Ahora, ello no supone que no se produzcan cristalizaciones, prácticas que actúan dirigiendo otras prácticas; siempre diagrama de poder, campo móvil de fuerzas.

La noción de gubernamentalidad, como la de dispositivos, están lejos de ser un sistema único de gestión con una racionalidad homogénea. Más bien se trata de un conjunto diverso de saberes, prácticas e instituciones que no tienen más unidad ni necesidad que aquella que ocurre en la lucha cotidiana, en la historia. Es en esa línea que Deleuze define a la noción de dispositivo como "un conjunto multilineal, compuesto de líneas, cada una de las cuales tiene una naturaleza diferente sujeta a cambios de dirección, bifurcación y bifurcado y sujeto a la deriva" (1990, p. 155). Al considerar...

> Las múltiples relaciones de fuerza que se forman y operan en los dispositivos, escribe sobre una línea general de fuerza que atraviesa las batallas locales y las une. Si su aproximación genealógica a la historia es una que empatiza los continuos cambios en instituciones y conceptos, el dispositivo es un desarrollo conceptual que le permite

[4] Véase Gidwani, 2009.

> elucidar eso. Le permite evaluar un campo movible de continuidades basadas en ese continuo cambio. (Bussolini, 2010, p. 88).

Así, en cuanto relaciones de fuerza, los dispositivos configuran algo que pudiera pensarse como totalidad descentrada, *ad hoc* en su formación, en palabras de Deleuze y Guattari (2002) siempre *n-1*. Así por ejemplo, cuando en La *voluntad de saber,* Foucault refiere al dispositivo de sexualidad no remite a un fenómeno natural, a fenómenos preexistentes, sino que es el nombre que otorga a una formación que involucra:

> No una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder. (Foucault, 2002a, p. 129).

El dispositivo de sexualidad supone una formación, unas relaciones de poder sobre las que cabe la pregunta sobre sus continuidades y rupturas. Esto es, el quiénes somos del siglo XXI, las luchas de los movimientos feministas, homosexuales, étnicas, podríamos decir, por los derechos civiles en general, debe vérselas con las prácticas sedimentadas y cristalizadas propias del dispositivo de sexualidad tantas veces contestadas, refutadas, resistidas y reconfiguradas.

En suma, esta acepción de dispositivo se aleja de cualquier idea de planificación, diseño o premeditación. También del fondo detrás del telón; se trata de una gran red superficial, estrategias de saber y de poder que se encadenan, se ensamblan. Es en la pequeña brecha, como señalan Rabinow y Rose (2003):

> ... que se abre cuando se pasa de la pregunta "¿en qué tipo de sujetos nos hemos convertido?" a "cómo nos relacionamos con nosotros mismos como sujetos de cierto tipo", es ahí, en esta epistemología de la relación que se inserta la historia. No en nuestra psique sino en ese pensamiento silencioso que habita los aspectos más íntimos de nuestra experiencia de nosotros mismos. (P. 14).

Es en ese punto que estar siendo es el tiempo verbal clave de esta ontología de nosotros mismos y más aún de la analítica de los dispositivos que procuramos en este libro.

Dispositivos, gerenciamiento y escuela

El artículo en que Deleuze trabaja la noción de dispositivo refiere al proceso de transformación de los modos de ejercicio del poder y por tanto de los procesos de subjetivación. En relación con esas transformaciones, señala también el autor que las formas disciplinares que Foucault describía...

> Conforman la historia, aquello que poco a poco dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de *control* abierto y continuo, disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas. Foucault está de acuerdo con Burroughs, quien anuncia nuestro futuro controlado antes que disciplinado. (Deleuze, 1990, p. 160).

Esta apuesta de Deleuze encuentra dos grandes fuentes: por un lado, los cursos que Foucault (2007) dictó en el *College de France* publicados bajo el título *Nacimiento de la Biopolítica* en que, como señalábamos más arriba, refiere a la crisis del dispositivo de gubernamentalidad. Por otro, los desarrollos sobre la idea de control que retoma de Burroughs que hacen de base para su *Postcriptum a las sociedades de control*. Ambas fuentes son clave para la analítica de nuestra actualidad, sus problematizaciones y los dispositivos de poder, eso que estamos siendo y haciendo.

Foucault denomina *sociedad de empresa* a esa configuración de la vida social que estaba en ciernes y cuyos enunciados remontan al periodo de entreguerras. La sociedad de empresa desplaza el centro de gravedad de la acción gubernamental hacia abajo. Esto es, ya no se trata de unidades centralizadas de gobierno, sino de la fobia del Estado que encuentra en la teoría del capital humano la posibilidad de una expansión conceptual clave. De hecho, la noción de *sociedad*

de empresa, a pesar de su formulación, no remite solo al mundo de la producción así como tampoco se trata de la racionalidad del mundo de la economía que se expande hacia otras esferas, mirada que sería muy cercana a una lectura weberiana de la cuestión. Como señalamos, la gubernamentalidad refiere al arte de gobernar y atraviesa los muy diversos ámbitos de la vida. Un arte de gobernar que, desplazado hacia abajo, arroja a la gestión de sí y se coloca sobre comunidades, individuos o instituciones. En la lógica de la sociedad red, tales desplazamientos no tienen un centro, sino epicentros múltiples, porque es el *sí mismo* quien deviene nodo de las contemporáneas artes de gobierno. La referencia al control que Burroughs realizara en una entrevista radial de 1961, ofrece una pista clave para la comprensión de esta actualidad:

> Ginsberg: ¿Qué pasa con el control?
>
> William Burroughs: Ahora todos los políticos asumen una necesidad de control, el más eficiente, el mejor. Todas las organizaciones políticas tienden a funcionar como una máquina, para eliminar el factor impredecible: el afecto-emoción. Cualquier máquina tiende a absorber, eliminar el afecto. Sin embargo, la única persona que puede poner en movimiento a una máquina es alguien que tiene un motivo, que tiene efecto. Si todos los individuos fueran acondicionados según la eficiencia de las máquinas tendría que haber al menos una persona por fuera para dar las órdenes necesaria. (Ginsberg y Corso, 1961).

Es esa impredecibilidad hacia donde se desplaza el gobierno. Un centro de gravedad que, asentado en el Yo, habilita el control de aquello que, por definición, es impredecible y que muta de un modo especial los términos del arte de gobernar. Sin duda Burroughs anticipa una descripción de aquello que en los años sesenta solo estaba en ciernes y que encuentra en los saberes y tecnologías propias del *managment* la posibilidad de aprehender, a través de los hilos delgados de la gestión, las prácticas de sí que se conforman entre la autoayuda, el *coaching* o la programación neurolingüística y ya en el tercer decenio

del siglo XXI como capitalismo cognitivo. La regulación de las conductas actúa en ese lugar de la afección y ocupa un lugar clave en los actuales modos de gobierno. Eso que, como supo señalar Burroughs, por definición está fuera de control, se ha vuelto un aspecto intrínseco del capitalismo tardío ya que "la capacidad de afectar produce un efecto económico con más rapidez y seguridad que la economía misma y significa que el afecto es una condición real... como la infraestructura para una fábrica" (Massumi, 2002, p. 45). La red de redes y, más aun, las redes sociales de la web, poseen una capilaridad inusitada. Tecnologías que actúan al nivel íntimo de la subjetividad y que se dirigen del mismo modo a la intimidad de las instituciones.

Vivimos tiempos donde la normalización está estallada. Los espacios de encierro, la estabilidad de las normas y de las proyecciones seguras de la vida en el tiempo, las certezas y las contradicciones, así como la univocidad respecto de a quién revelarnos cede en la danza de los proyectos estratégicos, las revisiones de sí y, en muchos casos, también de políticas sobre las que cada vez es más difícil distinguir quién es dios y quién es diablo.[5]

La noción de dispositivo en Foucault, nuevamente retomando a Castro, aparece en la forma de expresiones compuestas y frecuentemente en plural, que pueden organizarse de la siguiente manera:

> Los *dispositivos de poder* se distinguen en *dispositivos de soberanía* (p. 54) y *dispositivos disciplinarios* (p. 48); estos últimos, a su vez, se ramifican en el *dispositivo de panóptico* (p. 79), *dispositivos asilares* (p. 156), *dispositivos de cura* (p. 163), *dispositivos de captura* (p. 301), *dispositivo clínico* (p. 305), *dispositivo neurológico* (p. 305), *dispositivo médico* (p. 305) y *dispositivo psiquiátrico* (p. 305). Todos estos dispositivos

[5] El discurso pronunciado por la Sra. Christine Lagarde (presidenta del Directorio Ejecutivo y directora gerente del Fondo Monetario Internacional), ante la Junta de Gobernadores del Fondo, en las deliberaciones anuales conjuntas, remite a la reducción de la desigualdad como eje de las políticas económicas: "Si bien la pobreza y la desigualdad entre países han disminuido durante la última generación, la desigualdad de ingreso y riqueza dentro de los países está en aumento. Hoy en día, alrededor de la mitad de la riqueza mundial está en manos del 1% de la población que más tiene" (2017, pp. 3-4).

> disciplinarios son concebidos, además, como dispositivos normalizadores (p. 116). (2017, pp. 4-5).

Los dispositivos de disciplinamiento pensados e imaginados por muchos de los más grandes pensadores ilustrados han sido, probablemente, uno de los más eficientes en la creación de un escenario en el que se volvió sentido común pensar un mundo de sujetos normales, normalizables y normalizados (Veiga-Neto, 2013).

En los últimos tiempos vivimos todo tipo sensaciones respecto de los "ideales" de la norma que incluyen tanto la crítica como la nostalgia. La crisis de los dispositivos remite a un punto que es clave para el arte de gobernar en nuestra contemporaneidad. Ello tanto porque la normalidad se encuentra *demodé,* como porque es justamente en el trastrocamiento de esas prácticas que el gobierno consigue actuar en los más delgados hilos de la subjetividad. Devenir normales, pensarnos en el mundo como sujetos normales, puede ser incluso motivo de ofensa en el mundo de *tik tok*. La diversidad, la innovación, la creación, el cambio, desde hace años, se convirtieron en los términos que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro y, desde ya, de la educación. Lejos de proponer que estaríamos fuera de la medición y definición de horizontes de deseabilidad, se trata de las particularidades que distinguen al relato del no-relato, la escala de modulaciones y posibilidades abiertas al infinito que nos llaman a ser quienes querramos en un mundo cada vez más polarizado y desigual.

Si el control remite a una obsesión, como señala Burroughs y la sociedad de empresa remite al punto donde el capital revierte sobre la subjetividad, son las narrativas de la gestión y del *management* que se convierten en zona de contacto de saberes y prácticas muy diversas e, incluso, encontradas. Unas ya no tan nuevas tecnologías de la administración que adquirieron amplia difusión a partir del *new public mangement*, que actúan buscando...

> Programar estratégicamente las actividades y los comportamientos de los individuos; se trata, en última instancia, de un tipo de

> gubernamentalidad que busca programar-los y controlar-los en sus formas de actuar, de sentir, de pensar y de situar-se contra sí mismos, de la vida que llevan y del mundo en que viven, a través de determinados procesos y políticas de subjetivación [...] prácticas y saberes psicológicos enfocados en la dinámica y en la gestión de grupos y de las organizaciones, propaganda, publicidades, *marketing*, *branding*, literatura de autoayuda, etc. (Gadelha da Costa, 2009, p. 178).

Los dispositivos gerenciales articulan prácticas de saber y poder de forma que el gobierno de la población ya no se piensa como construcción de una totalidad. Esto es, ya no se trata de una sociedad que se espera que funcione como totalidad orgánica y por tanto, las acciones de gobierno o de la educación tiendan hacia ese ideal. No se trata de homogeneizar poblaciones, sino que el relato del gobierno se construye como su opuesto, como tolerancia de la diversidad, como glorificación del Yo y sus potencias individuales. Así, mientras se trata de una herida al corazón del dispostitivo de sexualidad, ello ocurre en la lógica del *management*, una racionalidad de fragmentos que define los términos del arte de gobernar en la forma del no relato. Si esto es válido en general, la educación se vuelve punto de anclaje muy especial en cuanto que una institución central en los procesos de normalización, en el presente se constituye en espacio clave en el que los sujetos son llamados a hacerse y auto-hacerse. Las pedagogías psi (Da Silva, 2000), las pedagogías constructivistas (Popkewitz, 1996), pedagogías de las competencias (Grinberg, 2003) o, en otras palabras, la configuración de las pedagogías al calor de la sociedad de aprendizaje (Biesta, 2005; Simons y Masschelein, 2008, 2014) guardan el hilo común de la individualización de los aprendizajes; de una gesta de la enseñanza que consiste en devenir *coach* de los alumnos y sus procesos de autoaprendizaje. Paradojalmente la enseñaza no tendría lugar en la sociedad de aprendizaje.

Autoaprendizaje, egos llamados a forjarse el propio destino, a hacerse y autohacerse. Vivimos en tiempos en que el único límite que podemos aceptar refiere a aquello que podamos/queramos ser. En

suma, tiempos del *tú puedes.* El límite, de aquí en más, lo impondrá la capacidad, el quantum de empoderamiento que habremos conseguido producir en nuestros egos. Un tsunami de textos de auto ayuda, de nuevos modos de gestión (O'Malley, 2009), que nos explican y enseñan a vivir mejor. Tsunami que, en el campo de la educación, se articula en torno de los proyectos institucionales, de la gestión eficaz como tecnología de gobierno que arroja responsabilidades y fracasos a las escuelas e individuos (Grinberg, 2008). Fabricarnos en un mundo de incertidumbres, volvernos empresarios de nosotros mismos (Foucault, 2007), movilizar la potencia de la individuación (Gadelha da Costa, 2013).

En este marco de debates, nos acercamos a la compleja trama de relaciones, tensiones y luchas que suponen estos procesos en la cotidianeidad de la vida de los sujetos y de las instituciones, a las fisuras y contradicciones propias de la experiencia. Aquí, el *management* consigue articular estas nuevas dinámicas en arte de gobernar: un conjunto de saberes, tecnologías así como un *ethos*. Y en ese proceso, el gobierno de sí, aquel que en algún momento refería a que quien iba a gobernar a los otros debía gobernarse a sí mismo, vuelve sobre el ego de un modo particular. El gobierno de sí vuelve recargado de un modo tal que el gobierno de los otros se repliega sobre el Yo (Grinberg, 2016). Definitivamente, en el siglo XXI el ego, el yo, el *self*, el sí mismo sufre de una sobrevaloración sin límites cuyos efectos vivimos a diario; sobrecargados de elecciones y ofertas que se abren en la danza de unas posibilidades que se nos presentan abiertas al infinito, *just in time*.

Señalar que la vida escolar desde fines del siglo XX ha atravesado diversos procesos de reconfiguración es prácticamente un hecho que no parece necesitar someterse a interrogación. Sin embargo, y más allá de esa constatación, la pregunta por los cambios empieza adquirir lógicas específicas cuando se trata de la descripción y comprensión de que como capas superpuestas involucra la vida en las pantallas, las TIC, los medios de comunicación, la medicalización, la

crisis del fordismo y la configuración de la vida urbana entre tantos procesos involucrados en las tan escritas crisis de la escolaridad.

El trabajo analítico que atraviesa este libro involucra la pregunta por esas transformaciones desde la mirada y perspectiva de la vida escolar, procurando acercarnos a la comprensión de las tecnologías, las racionalidades; líneas que se encuentran y bifurcan en la configuración de la escolaridad en nuestro presente. Más especificamente nos preguntamos por el devenir de la vida escolar en contextos de extrema pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. Importa abordar este torrente de crisis/cambio permanente como la lógica propia del capitalismo y, por tanto, como la racionalidad del gobierno de la población y de la educación. Era en que la incertidumbre y la inestabilidadno no solo constituyen datos de una época sino que, tanto las instituciones como los sujetos que somos, nos hemos acostumbrado a pensar, diseñar y vivir nuestras vidas en ese torrente de crisis. De hecho, la misma crisis se volvió enunciado rector de nuestra vida, su horizonte más estable. De algún modo, hemos aprendido que estamos en crisis y, si no, esperamos estarlo.

La escuela en la intersección urbana

Uno de los efectos más claros de las sucesivas crisis de la socialidad contemporánea involucra el crecimiento de los espacios urbanos hiperdegradados en las grandes metrópolis especialmente en el sur global (Arabindoo, 2011; Chatarjee, 2009; Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012; Davis, 2007; Rao, 2008; procesos que produjeron la creación y la solidificación de barrios comúnmente llamados favelas, chavolas, villas miseria, *slums*, entre otros. Actualmente, en la Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) es posible reconocer tres generaciones (Cravino, del Río y Duarte, 2007; Grinberg, 2006, 2011) viviendo en estos espacios. La matrícula de las escuelas ubicadas dentro de estos emplazamientos, así como en las áreas aledañas, proviene centralmente de los mismos barrios (Bussi, 2013; Langer, 2013;

Santillán, 2006; Terigi, 2009). Las escuelas están atravesadas de muy diversas formas por las mismas situaciones de vida que el espacio de la urbe en que están emplazadas (Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013), e involucran escasa o nula urbanización. Territorio escolar y barrial constituyen un continuo, tanto por las condiciones físicas o edilicias como por situaciones de vida que, como lo discutimos a lo largo del libro, atraviesan al barrio, a los sujetos y a las instituciones.

La pregunta política por la vida adquiere un particular espesor en la actualidad y de modo especial en esos barrios. Ello, entre muchos otros motivos, porque allí convergen líneas de fuerza que dibujan parte de nuestros contemporáneos modos de vida donde la ciudad es algo más que un detalle que se anexa a la descripción y, a la vez, donde lo liminar (Foucault, 2007) adquiere forma cabal en la configuración urbana de los asentamientos. El autor propone la noción de *población liminar* cuando refiere a la *sociedad de empresa* que, señala, se volvió una sociedad que ha renunciado al pleno empleo. Una *población flotante* que involucra un mecanismo de gestión muy distinto a aquel "que utilizó el capitalismo del siglo XVIII o el siglo XIX para constituirse y desarrollarse, cuando tenía que vérselas con una población campesina que podía representar una reserva perpetua de mano de obra" (Foucault, 2007, p. 247). Una manera distinta que denomina a esa población es *asistida*, porque es a quienes se les garantiza un umbral mínimo para subsistir y "se deja a la gente trabajar si quieren y no trabajar si no quieren" (Foucault, 2006, p. 248).

Población liminar, flotante, asistida y a la que se le garantiza un umbral de subsistencia a través de planes, caracteriza la gestión de la vida en los asentamientos precarios. De hecho, la vida de las metrópolis contemporáneas en el sur global puede ser pensada como un continuo urbano y los barrios más pobres no solo no son un dato, sino que constituyen el signo más claro del estatus político de la vida de estos barrios. Unas determinadas "formas de vida" son promovidas donde, más que ausencia del estado o de la ley, nos encontramos con unos mecanismos de poder que se cristalizan en el espacio urbano. Esto es, como una ética de conducción de la vida que descansa

en la liminaridad de una población que está fuera sin estarlo. Las llamadas periferias urbanas se localizan físicamente en el medio de las metrópolis, tanto como su población que vive, siente, piensa y lucha en ese centro (Grinberg, 2019). La tensión inclusión/exclusión no deja de expresar esta cuestión. Se trata de un conjunto poblacional que, más allá de las pujas de segregación o exclusión, sueña y vive en la urbe y de ningún modo está fuera. El gobierno de la población, como antaño, tiene que vérselas con la regulación de las hambrunas, las revueltas urbanas y las pestes.

Es en ese marco, en esa precaridad, que se producen unas formas de vida, señala Das (2003), como experiencias traumáticas suelen atravesar las vidas de sujetos e instituciones e interrogan los modos en que esas experiencias se vuelven cognoscibles. Ese hacer cognoscibles se constituye en eje clave de la escolaridad y de las discusiones del libro. Ello involucra una visión de la vida política como de las formas en que esas vidas son rehechas a nivel personal y, agregamos aquí, a nivel de la escuela. Se trata de situaciones de vida en torno de las que se ha configurado una retórica de los *slums* (Arabindoo, 2011), que resaltan la criminalidad, violencia y degradación como lo intrínseco de estos espacios urbanos (Auyero y Berti, 2013; Davis, 2007; Lewis, 1983; Scheper-Hughes, 1993). Una lectura de una realidad política que resalta miserabilismos y padecimientos, donde los sujetos quedan del lado de la víctima asentada en esa liminaridad. A lo largo de este libro proponemos miradas otras que escapan tanto a la criminalización que pesa sobre los barrios, como a la pena, victimización o incluso su romantización. Proponemos una lectura de relaciones de poder y su cristalización en la configuración del espacio urbano narrada y asentada en la cotidianidad barrial, sus luchas y fugas.

El dispositivo: un concepto metodológico

Silvia Grinberg

El concepto de dispositivo funciona, para Foucault y para nosotros, como una herramienta para analizar o comprender la multiplicidad de fuerzas en movimiento que son, a la vez, contestadas e integradas; una herramienta para pensar el poder en su perpetua multiplicidad y dinámica en la vida social, un modo de acercarse al poder en ejercicio, sus múltiples dimensiones y aplicaciones. Así, el dispositivo de sexualidad como lo describe Foucault es, como cualquier otro, "un dispositivo histórico" (2002a, p. 129).

Esta definición nos importa aquí en cuanto que herramienta metodológica. Están allí presentes las prácticas de saber, discursivas, pero también las no discursivas, sus ensamblajes y rearticulaciones. Los modos en que unos determinados enunciados se componen y cómo son recuperados, rehechos, contestados, usados, aplicados y atraviesan prácticas, las producen, habilitan modos de decir y pensar, desear y conocer; ello en un punto donde la realidad no es algo en sí, sino que es una gran red superficial. Esto es no como algo que se esconde y esconde una realidad, por el contrario, son prácticas que se encadenan, ensamblan, a partir de las que pensamos, vemos, hacemos y que, al mismo tiempo, nos hacen ver, hacer y pensar. Son refuerzos de controles pero también resistencias, sujetos producidos a la vez que productores. Por tanto, un dispositivo es en ese punto siempre histórico.

La noción de *problematizaciones* se vuelve para acercarse a los modos en que se tejen, ensamblan y concatenan prácticas. Esto es "un movimiento de análisis crítico mediante el cual se procure ver cómo se han podido construir las diferentes soluciones a un problema; pero también, cómo estas diferentes soluciones se desprenden de una forma específica de problematización" (Foucault, 1999, p. 361).

Es por ello que Foucault propone abordar las cuestiones de la política en el "orden de la 'problematización': es decir de la elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos..." (p. 356). Como señalan Rabinow y Rose (2003):

> Analizar problematizaciones no es revelar lo oculto o suprimir contradicciones: es señalar qué es aquello que deviene problemático. Para que una problematización se conforme, algo anterior debe haber pasado para volverlo incierto, haberle hecho perder su familiaridad, o haber provocado un cierto número de dificultades a su alrededor. (P. 13).

Esto es, liberar al problema de su necesariedad y más aún qué es aquello que se vuelve problema en medio de tantas otras dificultades. Preguntarse por las formas en que un determinado conjunto de prácticas devienen problemáticas abre las posibilidades de su respuesta. Esto, para la analítica de la escolaridad se vuelve clave: cómo un conjunto de hechos y prácticas que son definidas como cuestiones de la política se encuentran y ensamblan en la vida escolar; cómo definen prácticas; cómo son contestadas; a qué problemas esas prácticas buscan soluciones; qué soluciones para qué problemas, son algunas de las cuestiones a encarar.

Conviene retomar una escena de la vida escolar, del trabajo en terreno, como un modo de otorgar especificidad a la discusión metodológica que estamos proponiendo. Luego de una balacera, en que la escuela queda bajo fuego cruzado entre dos bandas de narcos,[1] –una,

[1] Se refiere así a grupos de personas que se ocupan del tráfico de drogas en los barrios.

instalada en el pasillo[2] de atrás de la escuela– y, ante la consternación traumática de toda la institución, una pregunta conforma la respuesta que reciben los docentes desde las oficinas ministeriales: ¿cómo organizan el centro de estudiantes? En otras palabras, los responsables tanto de la gestión de las escuelas como de la seguridad urbana, vuelven el problema de la guerra narco a una cuestión de organización de la participación estudiantil. De modo que aquello que es responsabilidad del Estado –la seguridad es, sin duda, un fundamento clave del Estado desde ya varias centurias atrás, incluso aquello que hace al *core* de su propia existencia–, se vuelve una cuestión de participación y compromiso por parte de docentes y estudiantes. Una balacera, un hecho, un conjunto de prácticas que definen modos de ser pensados, sabidos y abordados. No está de más decir que esa escena se resuelve de muy diversos modos en la escuela, pero en todos son los docentes con las familias quienes se ocupan de hacerlo. No obstante, no se trata de proponer lecturas analíticas a este episodio, el libro entero se dedica a esa tarea. Convoca, aquí, la reflexión metodológica donde la noción de episodio (Darnton, 2006) es clave. Claro está que, si se trata de un episodio, la balacera en sí lo es o lo sería. Sin embargo, tanto como no hay nada detrás de escena sino las redes en la superficie, en la escena descripta aquello que aparece como problema, es otra cosa: la participación estudiantil. Un episodio y una determinada problematización que vuelven a una balacera problema de gestión individual por parte de la escuela.

Nos ocupa, entonces, los haceres, de los problemas en la historia. Las problematizaciones, su analítica, es aquello que debe someterse a interrogación: problematizar aquello que tiene problema. Y es aquí donde nos acercamos a la noción de formación histórica que supone

[2] Los pasillos son estrechos pasajes, más angostos que una calle, a cuyos lados se ubican las casas. Entre la puerta de una casa y la puerta de otra casa no hay veredas, ni calle, hay pasillo. Las casas quedan así a muy corta distancia una de otra, configurando una trama apretada e irregular del barrio en la que se vuelve difícil ubicarse y circular, cuando no se conoce el lugar.

el dispositivo: sujetos, posiciones y relaciones de poder, estrategias y tácticas.

Ello nos lleva a otra cuestión metodológica clave. Esta escena de ningún modo constituye un hecho aislado. Se trata más bien de un episodio cuya comprensión requiere ser puesta en la historia. De otro modo, solo se trataría de buenas o malas personas. Como lo describe Darnton (2006), un episodio se constituye entre múltiples estrategias, relatos, creencias y modos de vida de una sociedad, un grupo en un determinado momento y lugar. La balacera y las respuestas que reciben los docentes no constituyen un hecho aislado sino, más bien, una (lamentable) experiencia que atraviesa la cotidianeidad de muchos barrios y escuelas en el sur global en tiempos donde todo pasa por la vara del *management*. Efectivamente, no deja de sorprender el carácter globalizado de estos episodios. Es aquí donde conviene recuperar la categoría de singularidad para acercarse a la comprensión del episodio.

Un singular que refiere a la empiria pero que no se reduce al individuo. Lo singular que no es ni lo universal ni lo particular. Lo singular en la empiria no es el individuo sino el evento, acontecimiento cuya comprensión involucra la realización de un mapa político donde el individuo, el grupo o una sociedad no son algo tan diferente en cuanto que campo de singularidad (Deleuze y Parnet, 1980). Es ese campo de singularidades aquel que permite acercarse a la comprensión de la cotidianeidad, de la balacera no como un hecho particular (porque lamentablemente no lo es) pero tampoco como algo acabado de la vida de los barrios. Por ello, el episodio que atraviesa las vidas cotidianas no la balacera en sí, sino también la respuesta que recibe la escuela y lo que también permite entender la persistencia de esas balaceras. Ello porque es justamente la lectura de la escena como un problema de gestión del centro de estudiantes, aquello que devuelve al barrio y a la escuela a lidiar con estas situaciones a diario, enrejando ventanas, levantando paredes que protejan al tanque de gas de los impactos de balas (Grinberg, 2019).

Lo ordinario, la vida ordinaria, señala Berlant (2011), es la zona de convergencia de muchas historias, donde la gente administra la incoherencia que atraviesa la propia vida. In/coherencia que la investigación no puede restituir más que en la tarea analítica procurando poner los acontecimientos en la historia, en el devenir de esos eventos, buscando acercarse a la(s) racionalidad(es) y luchas en su experiencia ordinaria. Respecto de lo ordinario, expresa Stewart que :

> ... es un conjunto cambiante de prácticas y conocimientos prácticos, una escena de vida y agotamiento, un sueño de escape o de la vida simple. Los afectos ordinarios son las variadas y crecientes capacidades para afectar y ser afectados que le dan a la vida cotidiana la calidad de un movimiento continuo de relaciones, escenas, contingencias y emergencias. (2007, p. 4).

Es en esa línea que, aproximarse al estudio de los dispositivos, en esa condición propia de la vida ordinaria, requiere renunciar a cualquier pretensión de totalización. La vida ordinaria es el lugar de la historicidad quebrada, del encadenamiento de hechos que no dejan de ser contradictorios y yuxtapuestos. Por ello, se trata de comprender esa cotidianidad en sus múltiples yuxtaposiciones, tensiones y contradicciones. Se trata de "subrayar y exponer lo complejo, contextual, interactivo y el carácter del estar en curso de las prácticas discursivas. Seguidamente de facilitar análisis detallados del despliegue de múltiples discursos como intersecciones y contradicciones" (Youdell, 2006, p. 72).

Esto se vuelve central para acceder a los detalles, la multiplicidad, los fragmentos, los pliegues y los contrastes en los que esa cotidianeidad se hace.[3] Una mirada que admita esos pliegues se vuelve cada vez

[3] Un ejemplo que lleva a pensar en tales fragmentaciones, multiplicidades y pliegues es el observar frecuentemente en las clases a los estudiantes que hablan todos juntos, que están haciendo algo con el celular, que miran para otro lado, etc., y que en ese mismo instante hacen algún comentario que recuerda que están en el aula, en clase, como si nada se les pasara por alto y pudieran hacer todo eso a la vez.

más necesaria si queremos comprender las complejas tramas en las que nos estamos haciendo escuela.

Es esa resonancia, ese conjunto heterogéneo que es el dispositivo, aquello que se vuelve plausible a la investigación empírica, las líneas de fuerza en su historicidad tal como son vividas y hechas por los sujetos en su cotidianeidad. Esta preocupación es clave: instalarse en el terreno para desentrañar las tramas que atraviesan los procesos de gobierno y de subjetivación. Se trata de acercarse tanto a los procesos sedimentados, al archivo, como a las líneas de actualización. La cuestión es: ¿cómo son vividos y experienciados, cómo se encuentra/hace el sujeto con lo sedimentado, qué líneas se bifurcan, se trazan o se rompen?

Estudiar ese hacer diario –después de todo, la escuela no es mucho más ni mucho menos que eso– implica abordar formas de pensar y de actuar que producen verdad, así como unos determinados modos a través de los cuales el ser humano se considera a sí mismo como sujeto. No se trata de líneas que pueden dibujarse y separar poder y resistencia. Ello porque las relaciones de poder se constituyen como campo fracturado en el que diferentes líneas de fuerza a veces se refuerzan, a veces se socavan y contradicen entre sí. Se trata de acercarse al estudio político e histórico, a los puntos de enfrentamiento (Bussolini, 2010).

Por ello no se trata de instituciones, clases, cultura en términos de ideas, ideologías, creencias y prejuicios, sino de asociaciones, relaciones entre ellas en y como prácticas, cotidianidad. El dispositivo es la red que se establece entre los elementos y no deja de ser un bricolage (Rabinow y Rose, 2003). Lo que distingue a los dispositivos no son solo sus elementos, sino la posición que cada uno de esos componentes ocupa. Por ejemplo, el docente devenido coach que orienta aprendizajes propio de la era gerencial y de la sociedad de aprendizaje.

Es desde esta perspectiva que Raffnsøe, Gudmand-Høyer y Thaning (2014) remiten al *dispositional analysis* en cuanto:

> El dispositivo afecta lo que hacemos y lo que ocurre, pero sin decidir o imponer directamente. Es un acuerdo que hace que ciertas tendencias o inclinaciones sociales sean más probables que otras. Un dispositivo dado se produce a través de una serie de acciones e incidentes sociales y está en constante evolución y desplazamiento. Un dispositivo articula un nuevo nivel de normatividad que ha evolucionado a través de nuestra forma de interactuar, al tiempo que efectúa esta interacción. (P. 4).

Esa variabilidad es de múltiple orden y, principalmente, se encuentra o se realiza como variabilidad histórica. Un mapa de conexiones entre series singulares, zonas de contacto para el análisis (Stewart, 2007), prácticas discursivas y no discursivas, una física y microfísica del poder que devienen circuitos donde esas singularidades son alojadas, sedimentadas.

De manera que el estudio y la pregunta por los dispositivos nos envían directamente a la historia, a la historia de y en el presente; no hay dispositivos en general, sino formaciones históricas, dirección, derivación, circuitos. Ahora bien, esa variabilidad (*per se* histórica) involucra la pregunta por las sedimentaciones, por los efectos, por las prácticas de subjetificación que se constituyen entre lo sedimentado pero también entre las líneas de actualización, como señala Deleuze al proponer su lectura de la noción de dispositivo. Es decir, la heterogeneidad de prácticas y procesos a través de los que llegamos a relacionarnos con nosotros mismos y con los otros, en cuanto que sujetos (Rose, 2007b) se produce entre lo estratificado y como movimiento creativo. Aquí esta cuestión adquiere especial interés. ¿En qué medida esa vida ordinaria se constituye como práctica sedimentada?, ¿en qué medida nos encontramos con el movimiento de la actualización? En ese punto debemos contestar que ese estar siendo o, más aun, el estar haciendo de los sujetos ocurre en el pliegue, en ese punto de encuentro de ambas fuerzas.

La subjetivación involucra al pliegue, unas prácticas que, en sí, suponen la sedimentación, pero también la bifurcación y el quiebre. Y la noción de dispositivo se constituye, entonces, como herramienta

que permite acercarse a la comprensión de eso que está ocurriendo y que está en constante movimiento, que son efectos que afectan también un conjunto igual o más diverso de prácticas y procesos. Se puede referir a las políticas, a las condiciones políticas, a las vidas de las instituciones, de los sujetos. Las transformaciones de la vida escolar pueden hacerse desde el plano de las particularidades que en cada momento histórico presentan las políticas educativas. De forma tal que las líneas que atraviesan y componen un dispositivo refieren a las políticas tanto desde el punto de vista de su hechura como de su actualización. Los sujetos y el hacer escuela. Más que pensarlo como polos, se trata de una mirada donde ese hacer solo puede entenderse en la trama de líneas de fuerza que involucra todo dispositivo. Por tanto, más que la oposición micro y macro se trata de líneas que se cruzan, donde una no puede entenderse sin la otra y que, a la vez, se mueven, pujan y se entrelazan en y con otras líneas, por ejemplo, la vida de un barrio.

La noción de afección y aquello que se conoce como el giro afectivo (Ahmed, 2010; Berlant, 2011; Braidotti, 2018; Massumi, 1995, 2002) tienen mucho para decir. Las líneas suponen fuerzas, relación de fuerzas, una fuerza que afecta a otra fuerza. "El poder es una agitación molecular antes de ser una organización estadística [...] no es un asunto de grandes conjuntos sino de ondas y corpúsculos. Hay ondas y corpúsculos políticos" (Deleuze, 2014, p. 32). A ello remite la microfísica del poder. No a lo macro versus lo micro, sino a esos corpúsculos, a esas ondas, en suma, a esas fuerzas o, más bien, a la relación de fuerzas; fuerzas que afectan a otras fuerzas. Una relación de fuerzas: una acción sobre otra acción que se define por su capacidad diferencial sobre otra fuerza (Deleuze, 2014). Una relación entre fuerzas, entre sujetos, entre cosas y sujetos. El ambiente degradado sin duda tiene un lugar privilegiado en la urbe, en el barrio y en la escuela. Por ello una fuerza afecta a otra fuerza y es esa capacidad diferencial de afectar y ser afectado aquello que define a esa relación. Las relaciones de fuerza son relaciones moleculares, relaciones entre corpúsculos; relaciones que actúan en ese nivel microfísico, la

afección en su materialidad, en esa condición monádica de la corporeidad. Esa afección vale también para el investigador.

Este libro, así como la investigación que le da origen, tiene como objetivo describir estos procesos en su hechura diaria. Así, desde y a través de la noción de dispositivo emprendemos esa tarea. Ello atendiendo a las relaciones de fuerzas, a los procesos de sedimentación pero también a las líneas de fuga y los procesos de creación y lucha, tal como se presentan en el territorio escolar y barrial.

En esa búsqueda, la noción de dispositivo, entendemos, se vuelve un concepto que es clave para acercarse sin perderse en el particular al estudio empírico de las líneas que se entrecruzan, pujan y ensamblan en el hacer diario de la escolaridad. Líneas que suponen las políticas, la configuración de las políticas de escolarización; líneas que se entrelazan entre la vida del barrio, las lógicas de la desigualdad social que pugnan en el barrio, en la escuela y en los modos de fragmentación de la vida de las metrópolis del siglo XXI. Es decir, nos referimos a tecnologías de gobierno que, en la lógica del gerenciamiento, se dirimen entre el hacerse vivir y dejarse morir. Modos de hacer de los sujetos, modos de hacer y luchar de los sujetos territorio urbano que componen los asentamientos precarios.

Se trata de configuraciones heterogéneas, dinámicas y en movimiento que involucran prácticas y modos de pensar que dan forma a una existencia y experiencia contemporánea. Su estudio puede encararse como un poliedro, iniciar el trabajo de indagación a través de una de sus caras, de modo de adentrarse a la comprensión de lo que está siendo. Ese estar siendo viene del lado de los sujetos y, por tanto, como señala Deleuze (1990), involucra lo actual, eso que está, por default, en permanente devenir. Esto es, el hacer escuela.

Los dispositivos y la producción artística y audiovisual

Como señaló Britzman (1992), hay algo extraño en la pedagogía porque siempre refiere a lo desconocido, más frecuentemente que a lo

esperado. Esta imagen se vuelve clave en nuestra investigación que procura caminos para acercarse a las voces y también a las contradicciones que a diario se producen en las escuelas. Remitimos a la palabra, a su capacidad y performatividad de posicionamiento del yo en el mundo, en la historia. Genovese (1998) lo señala respecto de la poesía, de la palabra poética, que, en su afirmación verbal y discursiva puede posibilitar que el yo se posicione. Aquí nos referiremos a esa cuestión constitutiva de la subjetividad y a las tensiones que enfrentan los sujetos cuando viven situaciones en que la palabra queda suspendida. Yendo un poco más hacia el eje de nuestra preocupación: ¿qué ocurre cuando esa imposibilidad, la imposibilidad de la palabra, se hace carne en la escuela?, ¿qué sucede cuando en la institución social que por excelencia debe *dar* la palabra, conceptualizar al mundo, ubicar al Yo en el mundo, esta queda interrumpida o paralizada? Proponemos que es, justamente, en la capacidad de pensar al mundo, de conceptualizarlo, que podremos imaginar otros mundos, nuevos mundos y, de allí, reconstruir alguna imagen para una pedagogía venidera que, siguiendo la imagen benjaminiana, pueda pasarle a la historia el cepillo a contrapelo.

Es en este marco que, a modo de hipótesis, entendemos aquí que la vida escolar en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental, se dirime entre el miedo abyecto (Deleuze y Guattari, 2002; Grinberg, 2010, 2013) que producen las situaciones de pobreza extrema que devienen en distintas formas de negación y agresión, y la escuela como espacio para el pensamiento de mundo, para volver cognoscible esa experiencia creando ámbitos comunes de pensamiento y problematización.

Las escuelas secundarias emplazadas en barrios que crecieron al calor de la metropolización selectiva (Bayat, 2000; Prévôt Schapira, 2002) y en las periferias urbanas propias del sur global, se encuentran con un grito muchas veces desesperado, que puja y lucha por encontrar ese verbo para hablar, para decir. Este libro se asienta entre las hendiduras que se abren entre los gritos de minorías (no numéricas) que no cesan de insistir y resistir.

La producción y circulación de palabra son clave para hallar en la escuela un lugar de fuga. Nos encontramos en ese proceso con los trazos de un acoplamiento, de ese momento/espacio en que la palabra se ausenta de tal manera que sus puentes con el mundo se diluyen, de forma tal que los silencios a los que la experiencia urbana nos deja enfrentados brotan en las imágenes producidas por los/as estudiantes. Como señala Arendt (1992), respecto de Isak Dinesen:

> La recompensa de relatar historias es poder dejar ir: cuando el relator es leal [...] a la historia allí, en el final, hablará el silencio. Allí donde se ha traicionado la historia, el silencio no es otra cosa que vacío. Pero nosotros, los fieles, cuando hemos dicho nuestra última palabra, oiremos la voz del silencio. (P. 83).

Algo de ello ocurre en la escuela y el trabajo de investigación busca producir, ser testigo de ese relato. Particularmente, la circulación de la palabra nos ubica en el modo en que los jóvenes consiguen contestar la abyección que atraviesa su cotidianidad escolar y barrial. Ello más allá de las posiciones redentoras del arte que, simultáneamente, contribuyen a reproducir las posiciones de marginalidad (Hickey-Moody, 2013). Se trata de espacios de palabra que puedan poner en cuestión los marcos mediáticos y políticos de interpretación de la vida (Butler, 2010) procurando desafiar las narrativas dominantes sobre la megaciudad y los barrios precarios que produce sin cesar. El relato, la narración de historias tienen la virtud de "revelar significado sin cometer el error de definirlo, que crea consentimiento y reconciliación con las cosas" (Arendt, 1992, p. 91). Este es un punto clave de la palabra puesta a circular en la escuela. Una palabra que, en las sociedades contemporáneas, cada vez más está atravesada por la imagen y sus marcos de interpretación e involucran, como Sontag (2012) lo definió, una gramática y una ética de la visión. Palabra e imagen participa del hecho de que "la gente ha consumido relatos con avidez, tanto reales como ficticios, porque les atraen y les horrorizan" (Hustvedt, 2013, p. 117). Un cúmulo de memorias, continúa la autora, que desde el siglo XVIII, encuentran el punto de partida en

situaciones desafortunadas que claman superarse por el acto de la voluntad o la inspiración personal. En ese relato, la imagen viene a agregar dramatismo, pero también una cierta saturación que, como Sontag (2012) señala, ha contribuido a adormecer las conciencias tanto como a despertarlas. Una cierta estetización del sufrimiento se produce junto con esa saturación.

La industrialización de la imagen, la fotografía primero y de los medios masivos después, permitió la absorción de la imagen, su uso racional, pero también una cierta racionalización del mundo, racionalización que atraviesa cómo vemos y nos vemos; cómo contamos y nos contamos. Al respecto, Sontag (2012) señala que la fotografía para generar comprensión requiere narración. De hecho, propone que:

> El límite del conocimiento fotográfico del mundo reside en que, si bien puede acicatear la conciencia, en definitiva, nunca puede ser un conocimiento ético o político. El conocimiento obtenido mediante fotografías fijas siempre consistirá en una suerte de sentimentalismo, sea cínico o humanista. Será un conocimiento a precios de liquidación. (2012, p. 33).

Ahora bien, ya varias décadas después de que ese trabajo haya sido escrito, cabe revisitar esa pregunta: en qué medida esa estetización no atraviesa y se vuelve marco de interpretación y regulación, no solo de la imagen, sino del relato en sí. Esto se vuelve un aspecto clave en la escuela. En qué medida se consigue hacer jugar y producir otros marcos que escapen a esa saturación, producir imágenes otras. Al respecto, Butler (2010) retomando y a la vez distanciándose de Sontag, propone que la fotografía requiere del pie de página para comprender y, junto con ello, también involucra una interpretación que supone su marco:

> El Estado trabaja en el ámbito de la percepción y, más en general, de la representabilidad con objeto de controlar el afecto, en anticipación de la manera como este no solo es estructurado por la

> interpretación, sino también como estructura a su vez la interpretación. (Butler, 2010, p. 107).

Butler refiere al Estado y, quizás aquí, convenga ampliar esta afirmación a los medios de comunicación y a la cultura digital en general, con sus múltiples canales. Esa estructuración de la interpretación que nos involucra a todos y en ese todos estamos los docentes, los estudiantes y las familias. La circulación de la palabra se realiza en esa estructura, no a pesar de ella sino con ella. Esto adquiere especial atención en las escuelas emplazadas en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana sobre los que esa estetización del sufrimiento, así como la criminalización que pesa sobre estos espacios, articulan de múltiples modos la narración y conceptualización. La posibilidad del posicionamiento de la subjetividad en y desde la escuela es un asunto particularmente privado y personal que se transforma en una apuesta político-colectiva en el instante en que se presenta como sujeto de derecho y reconocimiento (Butler, 2010), como instancia común de construcción de ciudadanía. Esa palabra política y ese espacio de construcción colectiva, en cuanto espacio de creación, suponen crear las propias imposibilidades y, al mismo tiempo, el mundo de lo posible. Es en ese marco que la producción artística y audivisual se vuelve clave en el desarrollo de la investigación no para ilustrar, sino para producir palabra.

Los dispositivos, la escuela y el barrio: territorios de investigación

El trabajo que se discute aquí involucra una investigación que es parte y resultado de un proceso que, a lo largo de un decenio, desarrollamos en la localidad de José León Suárez. Una experiencia de trabajo en la intersección escuela-barrio, con estudiantes y docentes en la escuela y en el barrio y con los vecinos en el barrio y en la escuela. Distintas líneas, recorridos, búsquedas e intensidades que procuran

acercar respuestas en torno del devenir de la escolaridad en las sociedades contemporáneas donde las crisis, las reformas tanto de la vida escolar como de la vida social reclaman estrategias colectivas de trabajo e investigación. Ello, entendemos, es válido en general pero también se hace palpable de un modo particular cuando se trata de los barrios y de las escuelas emplazadas en los espacios más empobrecidos de la urbe metropolitana.

Escuelas y barrios comparten una misma geografía, signada por emplazamientos territoriales que ocurren al compás de la crisis de la acumulación fordista y la reconfiguración de una vida social que encuentra en las megaciudades procesos de cristalización de las desigualdades. Luego de cuatro decenios, los emplazamientos urbanos, comúnmente llamados *villas*, no solo han crecido sino que se han consolidado al calor de la agencia y de las luchas, desplegadas por y en los barrios, por contar con y hacer-se un lugar donde vivir (Grinberg, 2009c, 2011; Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013).

Las instituciones educativas y en especial aquellas donde desarrollamos el trabajo –cuyos resultados son discutidos a lo largo del libro– son parte de esas luchas en varios sentidos. En primer lugar, su creación. Promediando los años ochenta, ocurre como parte del proceso de crecimiento del barrio que encuentra a la escuela próxima más cercana trabajando en tres turnos: mañana, mediodía y tarde, para atender a una población en permanente crecimiento. Se trata de dinámicas que constituyen un hito fundante de la gesta barrial. Ello tanto porque allí se crea un particular lazo donde barrio y escuela se entrecruzan y se enlazan mutuamente, tanto en sus luchas como en su configuración territorial. Pero también porque ese estado de luchar para conseguir es probablemente la nota más clara de la vida barrial y escolar hasta el presente. La electricidad, el agua potable, limitar la disposición ilegal de residuos, poner una loma de burro, contar con pizarrones, picaportes para las puertas y podríamos seguir, son siempre resultados de esa gesta.

Probablemente, como parte de los lazos que tejen la historia de la escuela, pero también como resultado de procesos históricos que

han dejado a las instituciones en las lógicas de la gestión de sí, hacer investigación en las escuelas involucra cada vez más ser parte de esos entre-lazos. Ser parte de ellos. Una escuela y un barrio que se realizan en la lucha cotidiana por hacer/se, reclaman trabajos de investigación que se instalen como puntos de las líneas de fuerza que hacen a esa cotidianeidad. La comprensión de la vida escolar, la complejidad de las líneas que la atraviesan, requiere agenciamientos de pesquisa que sean capaces de inmiscuirse a diario e, incluso más importante, que se vuelvan parte de ellas.

¿Cómo comprender una realidad que guarda y presenta tantos ribetes, sin ser parte? La experiencia investigativa en el largo plazo nos ha permitido encontrarnos con los pliegues, las yuxtaposiciones del hacer escuela. Hacer y ser parte de un taller en la escuela nos permite entrar en un vínculo clave con los estudiantes, pero también con los docentes y con las autoridades. Un trabajo de construir conjunto, que tampoco involucra la investigación-acción; entre otros motivos, porque no hemos planteado un trabajo de investigación conjunta. Podría serlo, pero no lo ha sido.

Seguidamente, entendemos que, dada la fragilidad y precaridad que atraviesa políticamente la vida de las escuelas como de los barrios, también se hace muy difícil no ser parte de la gesta cotidiana; no hemos encontrado, tampoco hemos buscado, modos de trabajo que consigan mantenerse ajenos, distantes a esa trama; ni pretensión ni objetividad. Incluso la experiencia de la investigación, la comprensión de la experiencia del quedar librados a la propia suerte no consiste en algo que simplemente hemos observado, sino vivido. Como señalábamos más arriba, hemos vivido como uno más de la escena los tiroteos y las respuestas que trasladan el hacerse cargo a las escuelas por parte de los muy diversos organismos estatales. ¿Hemos buscado ser parte de ella? Probablemente no, o no de ese modo. Pero hemos estado allí porque simplemente creemos que está bien hacerlo. Ello tanto desde un punto de vista investigativo como político; en ambos casos buscando comprender.

La vida escolar se encuentra múltiplemente atravesada y tensionada. Dejarse atravesar, entendemos, es el modo de alcanzar alguna comprensión de situaciones que, de otro modo, permanecen incomprensibles a la investigación. Así, la euforia y el desánimo que de modo acuciante atraviesan la vida de las escuelas y de los sujetos en las villas (Grinberg, 2011, 2015c), sus múltiples vasos, líneas de choque y de fuga, etc., la configuración de una geografía que se realiza, crece, estalla, irrumpe y se despliega como parte y resultado de las crisis y las luchas políticas por la vida, que es también la lucha por el espacio, se abren a la compresión en esta dinámica. De otro modo, nos encontramos con una ajenidad que no solo no es posible desde el punto de vista investigativo sino que no lo es políticamente. La investigación, como cualquier otra práctica, es agenciamiento colectivo.

Investigar-haciendo

Como parte de un trabajo de investigación y cooperación que desarrollamos desde el año 2008, hemos puesto en marcha un trabajo de taller en la escuela que procura la circulación de la palabra que, a la vez, se vuelve instancia de producción común de conocimiento. Este trabajo no constituye un proceso *sui generis* con el que llegamos a la escuela. Más bien, se trata de una experiencia que la escuela había realizado y que nos encuentra en la misma búsqueda. Una apuesta política-colectiva que, sobre la base de las experiencias, a veces traumáticas, que atraviesan la vida de sujetos y las instituciones en las villas del sur global, interroguen las formas en que esas experiencias se vuelven cognoscibles (Das, 2003) tanto para los alumnos como para los docentes.

Una mirada que supone una etnografía como un enfoque alternativo para la generación de conocimientos donde hacen eje los relatos personales, a veces también biográficos, de jóvenes y docentes, así como a las experiencias del etnógrafo como investigador –ya sea de manera separada o combinada– situados en un contexto social y

cultural (Blanco, 2012). Retomando a Choi (2006), una metodología que ofrece la oportunidad de describir, analizar e informar la experiencia. Supone un modo de acercarse al estudio de las propias emociones a la vez que atender a los sujetos de investigación conectando lo personal con lo cultural. En muchos casos volvemos a la experiencia de trabajo objeto de indagación: producir una pedagogía en primera persona, una que involucra al plural "nos".

El trabajo de producción escrita y audiovisual se vuelve ruta alternativa para explorar posibilidades semánticas como caminos a la narración de experiencias de vida cuya puesta en palabra frecuentemente, como señala Das (2003), requiere ser mediada. Un conocimiento (tanto desde sus contextos de producción como desde sus contextos de observación), como ejercicio centrado de descentralizar la mirada para acercarse a discursos y miradas otras que, además, puede llegar a ser un agente activo de construcción y reflexión de su discurso "pues la imagen fabricada es a la vez un producto, un medio de acción y un significado" (Debray, 1994, p. 92).

El trabajo audiovisual permite crear junto con los estudiantes la posibilidad del encuentro con un modo narrativo donde la imagen puede contribuir no solo a poner palabra a los silencios que gritan, sino generar instancias para contrastar las formas en que los marcos de interpretación mediáticos afectan los modos en que docentes y estudiantes pensamos y percibimos la vida del barrio y de la escuela. Asimismo, en muchos casos esto contribuye a la reivindicación identitaria donde el archivo fílmico, que actúa como marco para luchas territoriales y culturales. Retomando a Butler (2010) se trata de poner en diálogo marcos de interpretación y de producir unos con otros. El trabajo de narración audiovisual no implica que los ojos del/la docente/investigador/a sean los encargados de construir un discurso, sino que se trata de los estudiantes que construyen sus propios relatos acerca de sus espacios y la manera en que los viven y piensan. Narración que, en sí, se vuelve biográfica y que, incluso atravesada por esos marcos de interpretación, involucran una ética del mirar y ser mirado que abre modos otros.

El ya referido taller de producción y circulación de la palabra se vuelve instancia de conocimiento, a la vez que objeto de indagación. La etnografía procura, en esta dinámica, reconstruir la experiencia retomando la propia historia, la posición del investigador en este proceso. Ese agenciamiento colectivo involucra múltiples palabras y voces de los estudiantes, de los docentes, de investigadores y docentes/investigadores. Ello en la trama y recorrido de la propia historia en la escuela y de la escuela. Así, como señala Deleuze (2010), respecto de Chatelet:

> Lo que descubre, por el contrario, es la aptitud del discurso para hacer hablar a la inhumanidad propia del hombre: lo propio del discurso es incitar el proceso de su propia racionalización, pero solo en un devenir, bajo la presión de ciertos motivos, gracias a ciertos acontecimientos. (P. 22).

Luego, continúa señalando a la empiria como lo singular que, como dijimos más arriba, no es lo individual, sino "el caso, el acontecimiento, el potencial o más bien la distribución de los potenciales en una materia dada [...] se tratará de prolongar las singularidades" (p. 24). Ello en la búsqueda de una historia en el presente que no se confunde con lo vivido como proceso aislado, ni con el concepto que remite a un universal sino con la curva, el despliegue de aquella que conecta y hace converger entornos. En todos los casos, las historias y relatos de historias, los afectos y la afección que se atraviesan en esas historias, se realizan en ese (des)pliegue, un devenir que nos permite encontrarnos con múltiples rostros, multifocales y yuxtapuestos puntos que convergen, que no se agotan en dicotomías, sino, más bien, se despliegan en ellas.

Segunda parte

Cartografías de la escolarización contemporánea

Hacia una cartografía de la desigualdad socioeducativa

Una historia del presente escolar*

Silvia Grinberg

Este capítulo se pregunta por las desigualdades, aquellas que quedaron expuestas y se intensificaron junto con la pandemia de COVID-19 en 2020. Ello a través de un acercamiento cartográfico a esas otras desigualdades que nos trajeron hasta aquí. Esto es, una breve historia reciente de la desigualdad educativa, narrada a través de mapas y números. Aquí nos ocupamos de estos procesos en serie histórica en el derrotero de sus estratificaciones y fugas. A través de mapas e información estadística se presentan algunos de los movimientos y dinámicas de un sistema escolar que desde fines del siglo XX fue creciendo e incluso masificándose al compás del crecimiento de la urbe y su fragmentación.

Los mapas que presentamos en este capítulo geolocalizan indicadores sociodemográficos (necesidades básicas insatisfechas [NBI] medidas según censo de población) y escolares (repitencia, promoción/no promoción, deserción, sobreedad) en clave urbana. Se trata de una serie que ofrece elementos para la comprensión de la

* Colaboración en la producción de mapas: Carlos Minchala.

escolaridad atendiendo a las formas en que se produce y reproduce la desigualdad social y educativa en las sociedades contemporáneas y, de modo especial, en las metrópolis, como Buenos Aires, del sur global.

La tensión inclusión/exclusión tanto como las políticas desarrolladas en esa línea, se realizan entre esas fuerzas que operan en el caso que nos ocupamos aquí en la definición del sistema escolar. La llamada fragmentación educativa forma parte neurálgica de esas luchas y, más aún, expresa esas tensiones de modo clave. Como puede verse en los mapas, el crecimiento del sistema escolar ocurrió al calor y en muchos casos como respuesta al crecimiento y poblamiento de aquello que aun en los años noventa eran periferias urbanas. Unas periferias que se poblaron, como se discute en otros capítulos de este libro,[2] como resultado de las crisis del capitalismo industrial y, de modo especial, en lo que refiere al crecimiento de asentamientos precarios, las nuevas lógicas del uso del suelo y las múltiples exclusiones que trajeron consigo. La expansión de la matrícula y la creación de nuevas escuelas (muchas de ellas primarias y luego secundarias) ocurrió al compás de ello. En los mapas, este proceso se observa en la creciente cantidad de escuelas que se crearon allí donde unos años antes solo había terrenos baldíos.

Ahora bien, una primera hipótesis podría suponer que la población escolar quedó encerrada en las escuelas de los barrios. Hacia allí se dirigen nociones como la de segregación. Estos procesos adquieren en la mirada histórica modulaciones muy particulares. Tal como lo expresan los mapas, o el trabajo en terreno que se discute en este libro, el sistema educativo funciona de modo creciente en medio de una fuerte circulación de la matrícula. Ello involucra tanto a la exclusión, e incluso fuga de sectores sociales de algunas escuelas cuando ven que la población cambia abruptamente.[3] Pero también,

[2] Para profundizar en este aspecto sugerimos consultar los capítulos descritos por Patricia Peuchot y por Manuel Ojeda y Luciano Martín Mantiñán.
[3] Sugerimos, al respecto, consultar el capítulo escrito por Patricia Peuchot.

las luchas por entrar y tener lugar.[4] Si lo propio de estos últimos decenios ha sido el incremento de los flujos migratorios (suspendidos por la pandemia globalizada), el sistema escolar no deja de expresar estos procesos tanto por el constante incremento de la matrícula como por la circulación de la población entre las instituciones del sistema educativo.

La sociología de la educación, desde los años sesenta del siglo pasado en pleno proceso de movilidad social ascendente y expansión del sistema educativo propio del periodo de la posguerra, ha dado cuenta de los procesos educativos de selección y distribución de la población. En primer lugar, la denominada fuga hacia adelante de las credenciales, que encontró en la masificación de la escolaridad, la búsqueda de distinción y distribución de prestigios que solo el sistema educativo puede dar en tiempos –en términos weberianos– de dominación racional. A través de la distribución de credenciales (Collins, 1989) el sistema escolar funciona en la legitimación de efectos de distinción que se obtienen resultado de las luchas por el monopolio esas. La movilidad social ascendente es, de hecho, resultado de esas luchas. Tanto de las luchas por conseguir una credencial que distinga, como de las pujas de aquellos que no la consiguen y quedan destituidos de ese privilegio que, para ser tal, debe mantener algo de su incluyente exclusión, para así devenir exclusiva. En los primeros setenta, autores como Baudelot y Establet daban cuenta del funcionamiento en redes de escolarización que diferenciaban internamente al sistema educativo de acuerdo con la división social del trabajo. Así, lo propio de la educación en tiempos de capitalismo industrial era, justamente, distribuir a la población en ese sentido. Una gran masa de trabajadores era formada por la escuela para volverse tales y otro grupo mucho más pequeño llegaba a la educación superior y conformaba la elite. Esto es, quienes serían obreros y de hecho ya eran hijos de obreros, solo alcanzaban títulos de nivel primario. El

[4] En relación con las pujas por entrar, hacerse lugar, tener lugar pueden consultarse los capítulos escritos por Sofía Dafunchio y por Eduardo Langer.

concepto *principio de correspondencia* (Bowles y Gintis, 1981) mostraría cómo la formación del obrero se centraba en las habilidades no cognitivas de la personalidad e involucraría, amén de la alfabetización, cuestiones tales como respetar a la autoridad, cumplir horarios, seguir y respetar consignas, etc. Ese trabajo fue y es clave para la discusión de los principios meritocráticos que explican los resultados del sistema escolar en estos términos. Como señalan esos autores, la formación del obrero está fuertemente asentada en la formación en tareas no cognitivas; por tanto, no se trata de méritos, salvo que respetar a la autoridad pueda considerarse tal, sino de la selección de la población en circuitos diferenciales del sistema escolar. Bourdieu (2005) llamaría *racismo de la inteligencia* a las prácticas escolares por medio de las que unas diferencias sociales se vuelve un problema individual medible en escala de méritos. Una taxonomía social que en el pasaje por la escuela se traduce en taxonomía escolar y traducen clasificaciones y desigualdades sociales en méritos, inteligencia. Mientras, no hay duda que los/as alumnos/as ponen mucho de sus méritos, incluso y de modo especial la población que vive con niveles altos de NBI, como veremos a lo largo de todo el libro. Sin embargo, no alcanzan de ningún modo para explicar una desigualdad social que se vuelve escolar. Este libro se ocupa de ello.

En Argentina, el trabajo de Braslavsky (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, en los años ochenta del siglo pasado se ocuparía de estas particularidades. Mientras el sistema escolar era un distribuidor de privilegios, la diferenciación de las redes de escolarización, señalaba la autora, ocurría no solo a través de las credenciales de nivel educativo, sino por medio de aquello que era, ya en ese decenio, la diferenciación interna del sistema escolar. Una diferencia asociada al tipo de institución. Esto es, algunas escuelas (ya sea de gestión privada o estatal) portaban un prestigio que a la vez concedían a sus alumnos de modo diferencial. Ya no sería dime qué credencial (de qué nivel) obtuviste, sino qué escuela la otorgó.

Es en esta escena que ocurre la expansión finisecular del sistema educativo que los mapas que presentamos en próximas páginas

permiten observar. Masificación, segmentación, fragmentación e incluso segregación son términos que la investigación educativa ha construido para dar cuenta de estas dinámicas (Acosta, 2006, 2007, 2011; Baudelot y Establet, 1987; Bowles y Gintis, 1981; Pineau, 2008; Pineau, Dussel y Caruso, 2013; Tiramonti, 2007; entre otros). La presente cartografía, como señalamos en otros trabajos (Guzmán, Langer y Grinberg 2020), da cuenta de unas redes escolares estalladas, de unas dinámicas cada vez más multilineales y yuxtapuestas en donde, mientras que los sectores que gozaban de credenciales privilegiantes van en procura de mantener esos prestigios,[5] el sistema escolar no deja ser cosa pública. De hecho, si algo leemos en y a través de esta propuesta metodológica anfibia es que la escuela, con todo y a pesar de todo, es una de las instituciones que en pleno capitalismo flexible y de una urbe que no hace más que distinguirse y fragmentarse democratiza o funciona democráticamente.

En esta intersección escuela-urbe esta cartografía permite describir la desigualdad en las sociedades contemporáneas atendiendo de modo clave al espacio urbano y su escolarización. De un modo muy particular la vida urbana y escolar es escenario de lucha no solo por influir en la producción de lugar, sino por remodelar los marcos institucionales y territoriales más amplios a través de los cuales se gestionan los procesos de urbanización en todas las escalas de aquello que es hoy una metrópolis como Buenos Aires.

La cuestión urbana, la cuestión escolar

Escuela y urbe, desde los albores de la modernidad, se significan mutuamente. Las ciudades que habitamos son resultado de procesos de circulación de la población a los que Foucault (2006) caracterizó como la urbanización del territorio y que, como sabemos, trajo

[5] Sugerimos, al respecto, la lectura del capítulo escrito por Patricia Peuchot, en este mismo libro.

nuevos problemas, entre otros, la educación de la población. La división entre barrios ricos y pobres no solo no es nueva, sino que ocurrió como parte del proceso de crecimiento y constitución de la urbe. Así, cabe la pregunta por la novedad de lo nuevo. Ello porque como sabemos en el segundo decenio del siglo XXI la globalización y los muy diferentes procesos y tensiones asociadas a ella involucran de un modo cabal a la ciudad o, más deberíamos decir, a la conformación de las megaciudades. La desigualdad se reparte entre ciudades y regiones de un modo global; pero también es cierto que se trata de dinámicas que se presentan de un modo no linear y que encuentran ribetes y notas particulares en su interior. De hecho, en contraste con las geografías de desigualdad territorial asociadas a ciclos anteriores de industrialización, este nuevo mosaico de desigualdad espacial no puede ser capturado adecuadamente a través de modelos areales, con su diferenciación tipológica del espacio entre urbano/rural, metrópoli/colonia, primer/segundo/tercer mundo, Norte/Sur, Este/Oeste y así sucesivamente (ver también Merrifield, 2013). Hoy, condiciones divergentes de riqueza y pobreza, crecimiento y declive, inclusión y exclusión, centralidad y marginalidad, se producen mutuamente en todas las escalas espaciales, desde la vecindad hasta aquella global. En estas condiciones, se necesitan nuevos enfoques para comprender e influir en los procesos educativos en un capitalismo cada vez más urbano y desigual.

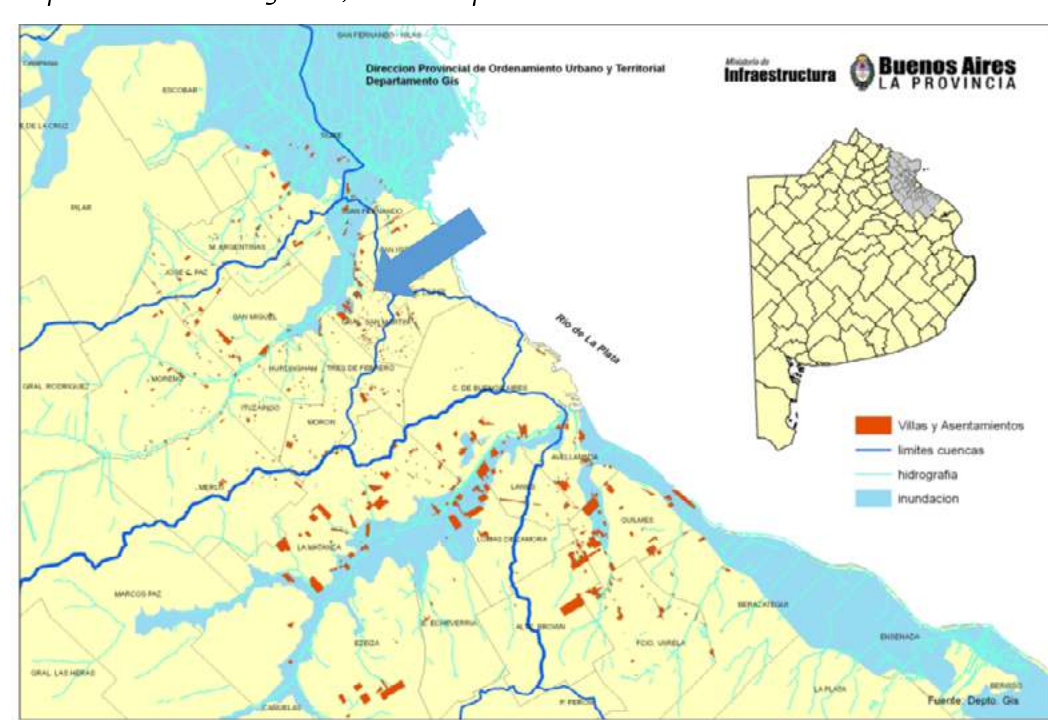
El área metropolitana de Buenos Aires y probablemente muchas otras ciudades del sur y norte global son expresión de esta realidad donde nos encontramos con modos de la desigualdad contradictorios, no lineares y mucho menos fijos. En síntesis, la integración económica global trajo consigo una variedad de transformaciones contradictorias que tienen en general un correlato o expresión en la configuración de nuestra vida urbana. La naturaleza básica de las realidades urbanas, entendida durante mucho tiempo bajo la rúbrica singular y abarcadora de “ciudad”, se ha vuelto más diferenciada, polimórfica, variada y multiescalar que en ciclos anteriores de urbanización capitalista. Y *la escuela juega un papel clave en esas dinámicas.*

Buenos Aires presenta las tensiones de la globalización de manera cabal. Mientras que algunos sectores de la urbe presentan los rasgos más claros del crecimiento y la vida cosmopolita, en otros ese desarrollo se traduce en la solidificación de barrios que concentran pobreza y degradación ambiental. En ambos casos se trata de realidades no homogéneas que se realizan como capas de un palimpsesto. En estas dinámicas la idea del *estar dentro* se vuelve expresión del devenir de la vida contemporánea donde asentamientos y villas son resultados de las luchas por lugar, de las peleas que despliega quien se sabe viviendo en un borde que como cinta de *Moebius* funciona sin afuera. Las pujas por lugar se realizan en la particular lógica que supone estar fuera sin estarlo. Como puede observarse en el *Mapa 1*, la región metropolitana de Buenos Aires comprende una muy vasta superficie que asciende a 3.833 km^2, cuya población alcanzaba los 12.806.866 habitantes (INDEC, 2010).

En el mapa los puntos más oscuros son las villas y asentamientos. Su ubicación pone en duda la idea de periferia. Más que esas imágenes decimonónicas propias del bárbaro que acecha desde fuera la ciudad (Grinberg, 2020), como lo señalaban muchos de los líderes locales del siglo XIX, estos barrios están dentro de áreas urbanas y, a menudo, en el centro de la ciudad. Si la categoría de centro-periferia sirve para describir algunos aspectos de la escena contemporánea, en el caso de grandes metrópolis como Buenos Aires ello no condice con su localización geográfica. El área del Reconquista[6] (indicada con flechas en el *Mapa 1* y *Mapa 2*), en el tramo del partido de General San Martín, y con una historia larga que se remonta a tiempos coloniales (Defensoría del Pueblo de la Nación Argentina, 2007; Grinberg, 2019), se caracteriza por el emplazamiento creciente desde fines del siglo XX de asentamientos precarios y escasamente urbanizados. Del mismo modo que otras áreas que componen el mapa urbano de esta metrópolis demarcados en gris más oscuro en el *Mapa 1*, constituyen una parte nodal y central de un flujo urbano y diverso compuesto de múltiples centros.

[6] A lo largo del libro se utiliza el sustantivo propio Reconquista para referir al barrio donde se desarrolla la investigación.

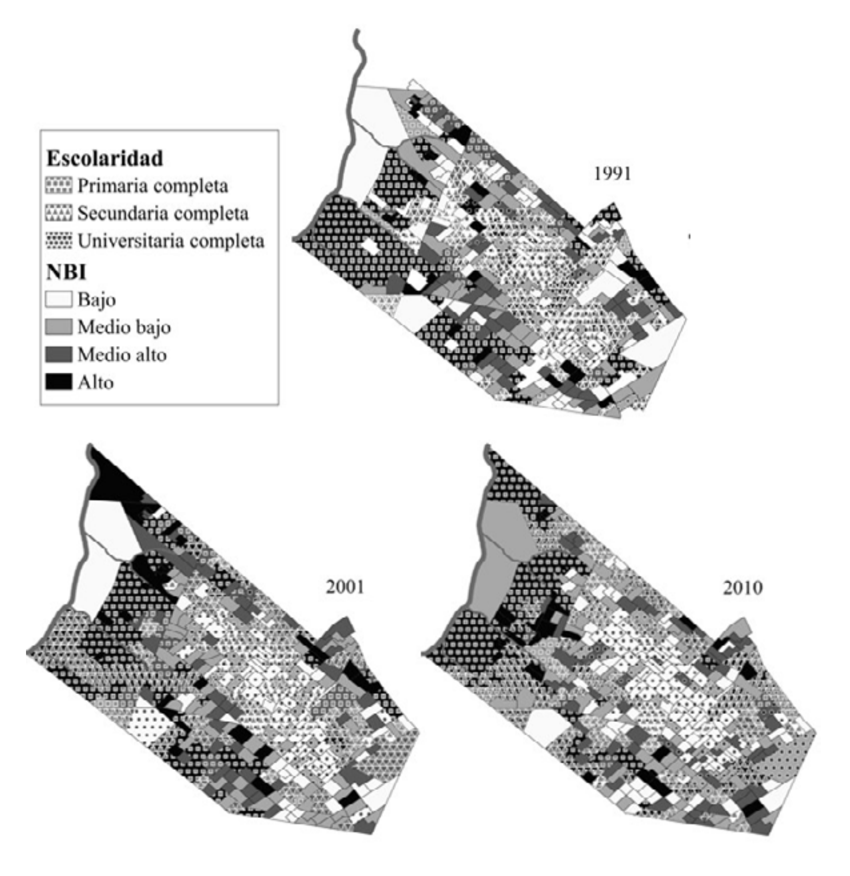
Mapa 1. Asentamientos y villas, área metropolitana de Buenos Aires



Fuente: Dirección Provincial de Ordenamiento Urbano y Territorial (INDEC, 2010).

En detalle, el partido de General San Martín y sus asentamientos narrado a través de 3 censos.

Mapa 2. Máximo nivel educativo alcanzado por la población del partido de General San Martín según NBI 1991, 2001 y 2010.



Fuente: Elaboración propia con base en el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 1991, 2001 y 2010.

Las capas de NBI permiten observar en el espacio urbano los procesos de crisis sociales y económicas. El crecimiento de la mancha

urbana y, en proporción directa, las desigualdades. Desde fines del siglo XX no solo se produjo un fuerte crecimiento de NBI (en los mapas, el degradé de oscuros), sino también una creciente espacialización de ese crecimiento. Si una primera cuestión resalta al respecto, es el crecimiento de radios censales donde se sedimentan en tres decenios unas zonas que van a concentrar todos los indicadores de pobreza urbana y degradación ambiental. Asimismo, y en paralelo, una mirada un poco más atenta a los mapas nos encuentra con polígonos con NBI alto en zonas más céntricas, en este caso del partido de General San Martín. Nuevamente, aparece lo polimórfico de la distribución espacial de la desigualdad.

Seguidamente, la otra capa presenta rasgos similares de geolocalización de la desigualdad, pero otros que no admiten lecturas lineales respecto de la correlación espacial de la desigualdad social y educativa. En primer lugar, se observa y se mantiene en los 3 censos, que la primaria completa, como máximo nivel educativo alcanzado por la población, se sigue concentrando en los hogares con alto NBI. Algo similar o más bien opuesto ocurre con el nivel universitario. Los hogares con bajo NBI concentran ese nivel educativo, así como el nivel secundario. Sin embargo, este último nivel mencionado tiende a crecer progresivamente en los 3 censos y a diferenciarse o delimitarse menos si lo ubicamos en el espacio urbano. Esto es, paulatinamente se observa un crecimiento en la obtención del título secundario y una distribución espacial más homogénea. Incluso en la forma de superposiciones se comienza a observar ya en el censo 2001, y en el del año 2010 esa tendencia se presenta de modo más fuerte. Lamentablemente, no tenemos los datos del esperado censo 2020 que no pudo ocurrir. Este seguramente traerá estas tendencias y unas nuevas, resultado de la pandemia. Solo podemos suponer.

En suma, aunque pueda parecer contradictorio, dos procesos se solapan entre sí. Por un lado, hay una correlación de los niveles educativos según NBI, tal como estadísticas e investigaciones producidas en el siglo XX lo venían mostrando (Baudelot y Establet, 1987; Braslavsky, 1985). Sin embargo, estos censos ya muestran una

tendencia, resultado de los procesos de metropolización que vuelven a esa desigualdad una cuestión urbana-geográfica que podríamos resumir en la máxima: dime en qué barrio vives y te diré qué credencial obtuviste.

Sin embargo, por otro lado, también observamos en los mapas algo que estalla (Guzmán, Langer y Grinberg, 2020) y fuga. (Des)territorializaciones dirían Deleuze y Guattari (2002). Eso molar del poder que demarca y aquello molecular que escapa, siempre fluye. De manera creciente, en la comparación entre censos observamos que la superposición de máximos niveles educativos no solo del título del nivel secundario, sino también universitario crece en aquellos polígonos que presentan altos niveles de NBI. Así, mientras fuerzas centrífugas, molares para decirlo en los términos de Deleuze y Guattari (2002), empujan a la población y segregan, de modo tímido pero constante, los mapas dan cuenta de esas otras fuerzas moleculares, centrípetas, que se mueven, circulan y presionan por lugar. Una narrativa cartográfica, en capas, de la historia reciente de la desigualdad social y educativa.

Los patrones de urbanización contextualmente específicos perduran y proliferan y aparecen también como nuevas geografías de desarrollo espacial desigual que involucran procesos rápidos y explosivos de urbanización, diversas formas de estancamiento, contracción y marginación, a menudo muy cerca unas de otras. En esta línea, los siguientes mapas complejizan las lecturas respecto de segregación y encierros. Ello tanto respecto a la ausencia de circulación o movilidad en la urbe como en el sistema educativo. Sobre ello, entonces, nos ocupamos a continuación.

Las pujas por lugar y la desigualdad escolar

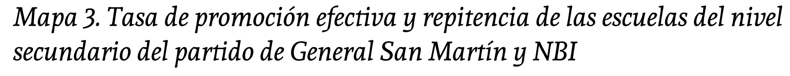
Una primera cuestión que resaltan los *Mapas 3* es la constatación, una vez más, de que la cosas no siempre son como uno cree. Aquí, nuevamente la forma anfibia de movernos en el territorio resulta de

la necesidad metodológica para acercarnos a modos de comprensión y, por tanto, de producción de información que no pueden contestar sino en aproximaciones que no solo son sucesivas en el tiempo, sino que abren una interrogación que necesita de unas conexiones que puedan desmontarse, alterarse, susceptibles de obtener más respuestas en la conjunción que en las oposiciones, en lo binario.

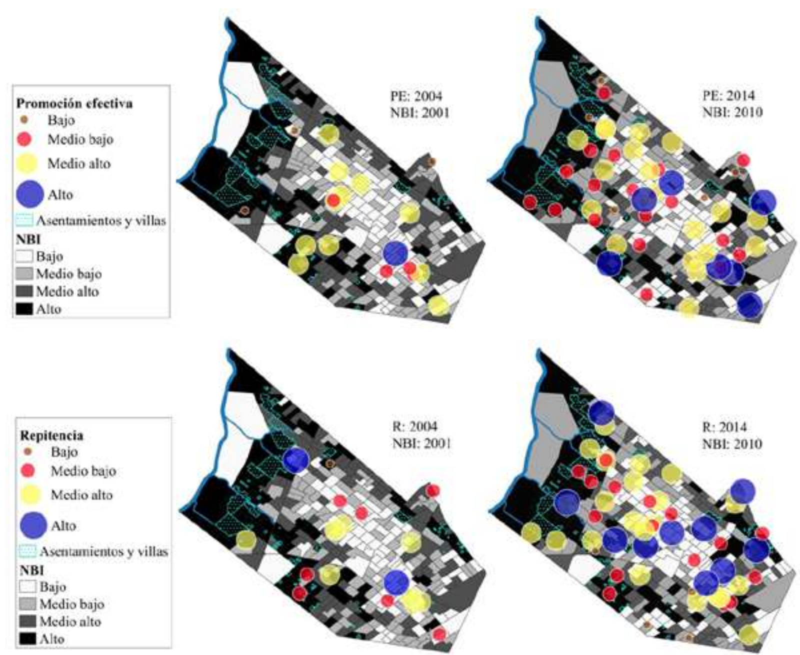
No se trata solo de discutir estigmas o prejuicios, discusión por demás necesaria, sin duda, sino de considerar cómo las hipótesis que sosteníamos al comenzar el trabajo de investigación que discutimos aquí corrían el riesgo de arrastrarnos a lecturas fijas de la desigualdad. Si la realidad muta, la investigación debe hacerlo con ella.

Los mapas (*Mapa 3*, *Mapa 4* y *Mapa 5*) presentan algo del orden de lo no esperado, por lo menos por nosotros/as. Después de una primera sensación de desconcierto, nos encontramos con líneas de fuerza que ocurren en torno de la producción de desigualdad y remite a sujetos que resisten e insisten en no dejarse encapsular. Dinámicas que comportan tanto relaciones de poder, cristalizaciones y sedimentaciones como resistencias, luchas.[7] Los mapas presentan al partido de General San Martín según NBI y contienen indicadores educativos organizados en pares y separados en dos decenios. Repitencia, promoción efectiva, sobreedad, abandono y reinscripción constituyen los indicadores centrales para la descripción de la escolarización en clave de sistema.

[7] En relación con las resistencias y las luchas por la escolaridad sugerimos consultar el capítulo de Eduardo Langer, en este mismo libro.

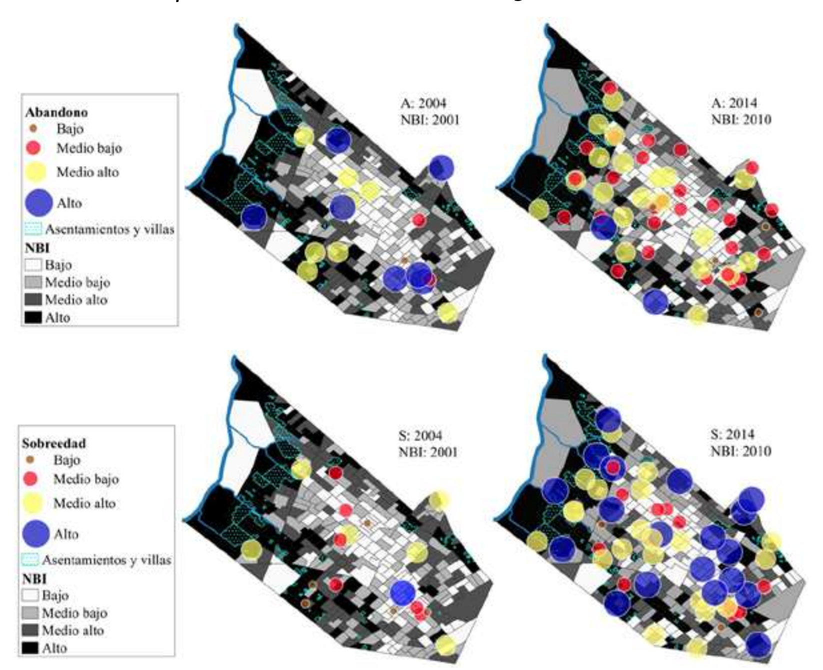


Mapa 3. Tasa de promoción efectiva y repitencia de las escuelas del nivel secundario del partido de General San Martín y NBI



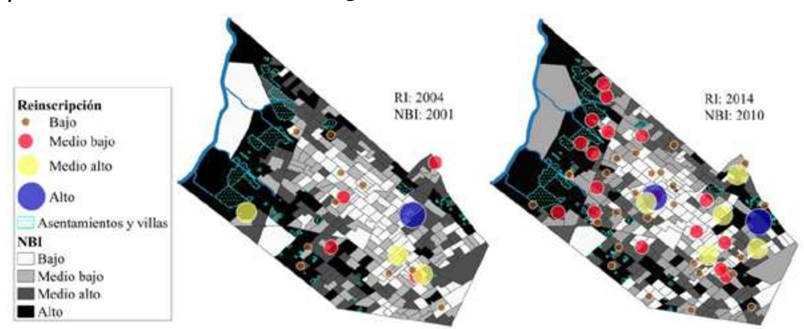
Fuente: Elaboración propia con base en NBI del Censo de 2001 y 2010 e Indicadores Socio Educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As. de 2004 y 2014.

Mapa 4. Tasa abandono interanual y sobreedad de las escuelas del nivel secundario del partido de General San Martín y NBI



Fuente: Elaboración propia con base en NBI del Censo de 2001 y 2010 e Indicadores Socio Educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As. de 2004 y 2014.

Mapa 5. Tasa de reinscripción de las escuelas del nivel secundario del partido de General San Martín y NBI



Fuente: Elaboración propia con base en NBI del Censo de 2001 y 2010 e Indicadores Socio Educativos del Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As. de 2004 y 2014.

En primer lugar, los *Mapa 3*, *Mapa 4* y *Mapa 5* muestran un comportamiento del sistema educativo que las hipótesis de las redes no pueden explicar. De hecho, construimos estos mapas con ellas esperando que las peores tasas (altos niveles de repitencia, sobreedad, etc.) se concentraran en las zonas más empobrecidas de la urbe. Sin embargo, los porcentajes no guardan relación *vis a vis* con el emplazamiento urbano. Una cuestión no esperada. Si se observa cada uno de los mapas organizados en serie por decenio (2004 y 2014), encontramos que mientras en 2004 esos datos guardan una relación más marcada según distribución de NBI en el espacio urbano, en 2014 esto se complejiza.

Dos grandes cuestiones: la tasa de repitencia en los asentamientos precarios es alta, pero también lo es en las zonas céntricas. Con la sobreedad ocurre algo muy similar. Tanto como las ciudades, el sistema escolar tiende cada vez más a presentarse como megaciudad y las regiones metropolitanas polinucleadas se vuelven expresión de la reconfiguración en curso del espacio urbano. Mientras que repetir no necesariamente es abandonar, sino más bien modos de insistir y resistir (Grinberg y Langer, 2014), los otros indicadores también dan

cuenta tanto de la expansión del sistema educativo como de procesos que en principio no pueden más que llamar la atención y por eso requieren ser vistos como conjunto.

Así, mientras que la tasa de sobreedad es alta y en 2014 parece haberse apoderado de todo el sistema escolar, también ocurre lo mismo con la promoción efectiva y de modo tímido con la reinscripción. Esto es, mientras que en las investigaciones previas repitencia y sobreedad eran la antesala del abandono (algo de ello puede verse en los mapas de 2004), en 2014 esto ya no ocurre.

Estos mapas cristalizan la circulación de la matrícula en el espacio urbano y en la escuela, más allá de las nociones de segregación. Así, si por un lado hay movimientos que tienden a "encerrar" a la población en los barrios más empobrecidos –los mapas de 2004 dan cuenta de ello–, nos encontramos, por otro lado, con las pujas por salir y moverse en la búsqueda permanente por vivir o estudiar. De este modo, encontramos fuerzas centrífugas que empujan a la población hacia villas o asentamientos precarios, pero también sujetos que pujan por tener lugar. En esa puja el sistema educativo ocupa un papel clave. Por muy diversos motivos que, de hecho, son descriptos en detalle y densamente en muchos capítulos de este libro. Aquí vale recordar que el sistema escolar desde su creación es cosa pública y por ello fue y sigue siendo aquel lugar al que se va, esperando que algo del orden de la igualdad política tenga lugar y presione sobre tantas otras desigualdades que se solapan y yuxtaponen en la vida social y, sin duda, específicamente en la vida diaria de sujetos e instituciones educativas.

Hallamos que muchos estudiantes que se reinscriben, el abandono intermitente, el que se fue y que vuelve. Aquí los números no sorprenden: el mayor porcentaje de estas escenas se concentra en las escuelas emplazadas en zonas con NBI alto. Sin embargo, como en los mapas, encontramos que ese abandono no necesariamente implica deserción. La reinscripción describe mucho de la densidad de la vida diaria de escuelas y estudiantes, da cuenta de los esfuerzos que realizan quienes viven en los asentamientos por no abandonar

un sistema escolar que guarda tanto las notas de la polarización y profundización de la desigualad como la condición de cosa pública y, por tanto, volverse el lugar por excelencia para y en el que se puede tener lugar.

La circulación de la matrícula no solo tiene que ver con cuestiones propias de la vida escolar, sino también con otros movimientos asociados con aquello que es lo propio de las pujas que ocurren en el seno del sistema escolar hace decenios: la puja por la credencial, el privilegio. Tanto como muchos estudiantes que nacieron o viven en las villas nos dicen que en innumerables ocasiones esconden su dirección postal –tanto para encontrar trabajo como de la policía o, simplemente, de amigos potenciales–, por el prejuicio que ella trae consigo, la búsqueda de credenciales educativas otorgadas por escuelas que no están en sus barrios es parte de estas prácticas. Mientras que el sistema escolar es dador de prestigio, la institución que lo otorga es algo más que un detalle. Ahora, de un modo ciertamente paradojal las escuelas del barrio suelen ver cómo sus alumnos/as se van a otras escuelas, pero también vuelven, quizá porque en esas escuelas la dirección no necesita ser escondida.

Palabras finales a modo de cierre

1. En el siglo XXI, en lugar de analizarse a través de marcos interpretativos monodimensionales o formalistas, es clave entender la escolarización urbana en sus dinámicas polimórficas, multiescala y emergentes de transformación socioespacial: depende de y produce continuamente configuraciones socioespaciales diferenciadas y desarrolladas de manera desigual en todas las escalas.

2. Desde fines del siglo XX cada vez más las políticas sobre la vida se expresan en una lógica gerencial donde sujetos e instituciones son llamados a hacerse y autohacerse. En estas dinámicas la exposición diferencial a los bienes y recursos descansa en la capacidad y

agencia de sujetos e instituciones para producir, mejorar las propias condiciones de vida que reciben grandes nombres como suelen ser emprendedurismo, empoderamiento o resiliencia. Esto para amplios sectores de la población se traduce en complejos procesos de gestión de la crueldad cotidiana. Junto o justamente debido a esos agenciamientos se desarrollan complejos procesos de lucha que se traducen en circulación y ocupación del espacio urbano que incluyen a la escolaridad de muy diversos modos.[8]

3. El trabajo en serie histórica con los mapas permite dar cuenta de estas dinámicas: repetir ya no es abandonar, abandonar no es necesariamente desertar, la reinscripción se traduce en sobreedad, pero también en creciente promoción. En 2014 estos indicadores no tienen una expresión o más bien correlación directa con la desigualdad urbana, aun cuando tampoco dejan de tenerla. Esto es, mientras hay una creciente promoción en todo el espacio urbano y la repitencia se distribuye de modo homogéneo, la distribución social de las credenciales, el máximo nivel educativo alcanzado, tiene una clara expresión centro periferia. Es decir, el nivel universitario se concentra en los espacios con más bajo NBI, mientras que el acceso solo al titulo primario en los barrios con alto NBI. Aún así, son muchos los radios censales en los que ha crecido la escolarización secundaria y donde la credencial universitaria se expande en el espacio urbano, incluso al ritmo del crecimiento de la mancha urbana.

4. La desigualdad escolar así está tan atada a la desigualdad urbana como expresa sus fugas. Sin embargo –y tanto como en la vida de los barrios en muchos otros aspectos (tener agua potable o electricidad)–, las luchas por la escolarización, por tener escuela, por concurrir cada día atraviesa de modo neurálgico la vida de sujetos e instituciones. Ahora, es la distribución social de la precaridad

[8] Sobre los modos diversos de circulación y ocupación del espacio urbano (no sólo escolar) y los procesos de lucha que ellos involucran pueden leerse los capítulos de Eduardo Langer, Patricia Peuchot, Eliana Bussi, Sofía Dafunchio, entre otros.

urbana aquella que ayuda a comprender el movimiento errático en el sistema escolar, la desigualdad en sus nuevas y crueles formas como la insistencia que involucra altos índices de repitencia y abandono como de reinscripción y promoción.

5. El sistema escolar atravesado por las dinámicas propias del capitalismo urbano del siglo XXI, la polarización y profundización de las desigualdades es tanto resultado de fragmentación y exclusión como lugar de inclusión. Las pujas por entrar y por tener lugar de las minorías no numéricas porta larga historia; vale recordar aquí la escena de Little Rock[9] donde la escuela es puesta a resolver siglos de segregación y racismo. La metropolización creciente en la que vivimos deja al sistema escolar en medio de esas pujas que pujan y empujan. Las luchas por entrar y tener lugar como lo propio de la urbanización de la vida encuentran en la escuela, en su vida diaria, los rasgos de nuestra pos/moderna vida metropolitana. La pandemia de COVID-19 no hizo más que exponer estas desigualdades mientras que nos recordó las deudas de una institución pública como lo es la educación, aquella que en muchos barrios se vuelve la memoria de aquello que son los principios de la igualdad política, al menos, la promesa vigente de la democracia contemporánea.

[9] Ver Arendt (2013). Este ha sido un caso emblemático que resulta de una decisión judicial que obliga a una escuela segregada del sur de los Estados Unidos a recibir a una joven afroamericana en sus aulas que resulta también en una importante agresión verbal y física.

"Buscar escuela"

Entre las voces de los y las estudiantes sobre la escuela secundaria[1]

Sofía Dafunchio

> *Acá sí aprendo, lo que era en el otro no. Acá al principio se hizo muy difícil pero acá me enseñaron el doble, los profesores al principio me decían que tenía que estudiar más. En el otro terminé en cero, nunca me llevé nada y acá me di cuenta [de] que allá aprendí poco y nada. La verdad que comparo y esta es mucho mejor que la otra. En esta escuela dan cosas para mi edad, allá pasaba que sentía que eran cosas de nene, cosas que ya sabía. Acá me dieron cosas, me mataron al principio y de a poco me fui adaptando, de a poco fui aprendiendo.*
>
> Brian, estudiante de quinto año, 2015, E1.

Desde fines del siglo XX las retóricas sobre la crisis de las instituciones educativas y la necesidad del cambio son parte de los discursos que pesan sobre la escuela y su funcionalidad (Grinberg, 2008,

[1] Este capítulo retoma el trabajo de tesis doctoral"Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental" (Dafunchio, 2019).

2015c). Diversos autores han venido señalando, a lo largo de las últimas décadas, el deficiente papel de las instituciones escolares como ámbito de socialización y pertenencia para las nuevas generaciones (Duschatzky y Corea, 2005; Pérez Gómez, 1997; Tenti Fanfani, 2011; Tiramonti, 2017). De muy diversos modos, desde los años setenta, la escuela pasó a ser objeto de crítica en tanto se la identificó como reproductora de las desigualdades. Las teorías de la reproducción (Althusser, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1987; Bowles y Gintis, 1981), en sus distintas versiones y especificidades plantearon que la escuela ocupaba un papel clave en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Asentado en esa crítica, un autor como Illich (2006) proponía la desescolarización y la construcción de espacios de aprendizaje independientes de la escuela como modos de contrarrestar una institución que quedaba asociada a la reproducción y dominación. Como analiza Grinberg (2016), durante aquellos años la necesidad del cambio se basaba en la retórica de que la escuela era un espacio rígido, autoritario y cerrado. Retórica que se presenta, al mismo tiempo, en los enunciados que plantean la transformación de la escolaridad por no adaptarse a los requerimientos sociales del naciente capitalismo flexible. En la actualidad, se reconfiguran dichas críticas planteando que la escuela presenta un formato antiguo:

> La escuela sigue instalada en la era newtoniana, desconoce los aportes de la ciencia de los últimos 70 años y sostiene una estructura curricular propia del enciclopedismo de fines del siglo XIX. Su propuesta pedagógica se referencia en los soportes tecnológicos de la primera mitad del siglo XX y sigue suponiendo que el alumno es un sujeto pasivo que concurre a clases para registrar los contenidos y la información que le proveen el docente y el manual. (Tiramonti, 2017, p. 1).

De este modo, a partir de las críticas que pesaron y pesan sobre la escuela devienen propuestas políticas (Armella, 2015) con la consecuente implementación de reformas en las cuales la escuela pasa a

ser el espacio donde formar las competencias necesarias para una sociedad flexible en constante estado de cambio e incertidumbre. Desde la década del noventa las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2008) proponen escuelas cuya misión debe centrarse en enseñar a aprender en la era del capitalismo flexible (Sennett, 2000). Así, se hace eje en preparar a los y las estudiantes para asimilar nuevos conocimientos por sí mismos. Es desde esta perspectiva que se propone la "construcción de un mánager de su propio aprendizaje" (Simons y Masschelein, 2008), en tiempos en que las retóricas reformistas ya no apelan a una institución que debe disciplinar, sino a la autogestión (Grinberg, 2009c, 2013a). Un gobierno que nos "llama a volvernos gestores activos de nuestro propio *self*" (Grinberg, 2008). En este marco, la escuela aparece ocupando un lugar superficial o menor en los procesos de acceso al saber:

> Así, la red de redes u otro tipo de tecnologías multimedia parecieran reemplazar la centralidad que algún día tuvo la escuela, donde algunas experiencias como las del homeschooling funcionan bajo el supuesto de esa ubicuidad promoviendo modos de auto-aprendizaje. Frecuentemente aplaudidas como una de las necesidades de nuestros tiempos, se trata de propuestas que, de un modo por lo menos paradojal, señalan que en la sociedad del conocimiento no hay que enseñar, valga la redundancia, conocimientos sino procedimientos de búsqueda que nos dejan googleando, o más bien surfeando el mar de la información. (Grinberg y Abalsamo, 2016, p. 7).

En los últimos años hemos escuchado hablar de la *educación ubicua*, *homeschooling* y *aprendizaje entre pares*, tópicos que introducen en la discusión educativa la posibilidad de que la enseñanza sea un proceso que se aleja de la institución escolar para irradiarse a otros múltiples escenarios, dando lugar a la pregunta sobre el papel de la escuela en la transmisión del conocimiento.

Ahora bien, mientras pareciera no haber duda de que la escuela se encuentra, desde fines del siglo XX, en constante proceso de cambio y reconfiguración que perdió sentido para quienes la transitan,

el trabajo en terreno realizado en escuelas secundarias el partido de General San Martín nos remite a otras cuestiones. De hecho, esta perspectiva se vuelve menos clara y certera en las voces de los y las estudiantes. En este capítulo, nos enfocamos en aquello que los y las estudiantes expresan sobre la escuela. Nos interrogamos aquí: ¿qué dicen ellas y ellos sobre su escuela en una época que parece centrarse en la crisis general del sistema y en relatos que se balancean entre "la escuela no enseña nada" y "la escuela todo lo puede"? Es decir, ¿qué dicen los y las estudiantes sobre la escuela en general y sobre su escuela en particular? ¿Existen diferencias en las significaciones sobre la escolaridad de estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos? ¿Qué enunciados aparecen en sus voces?

A través de resultados de encuestas, entrevistas y observaciones en escuelas secundarias,[2] presentamos los significados que los y las estudiantes enuncian sobre sus escuelas, en estos casos, emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Esta mirada nos permitirá poner en perspectiva a la escuela en general, así como considerar las experiencias de quienes concurren a escuelas que reciben población que vive en barrios precarios. Este doble análisis hace posible recuperar una dimensión asociada a las generalidades del sistema y otra

[2] Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo en dos escuelas secundarias del Partido de General San Martín. Las mismas serán denominadas "Escuela cercana al barrio" (E1) y "Escuela del barrio" (E2).
La escuela del barrio se encuentra ubicada en el barrio Cárcova. La misma comparte muchas de las características y problemáticas barriales: acceso irregular a los servicios públicos, acumulación de basura, mala calidad del agua potable, presencia de roedores. En esa escuela se reiteran situaciones como los cortes frecuentes de agua o de energía, la coloración del agua que sale de las canillas, la basura que se acumula en el portón de ingreso a la institución, desbordes de la cámara séptica inundando pasillos y aulas con fluidos contaminantes. La otra escuela secundaria pública está ubicada en una zona urbanizada y con gran cantidad de población viviendo en condiciones de extrema pobreza. Situada muy cerca de Villa Esperanza, Cárcova y Curita, si bien no se encuentra dentro de una villa, la mayor parte de los/as estudiantes que concurren a ella viven en villas cercanas y no tan cercanas de la escuela. Ambas instituciones, sus historias, su actualidad, aportan elementos para la comprensión de las complejas dinámicas que adquieren los dispositivos pedagógicos en espacios urbanos hiperdegradados (Dafunchio y Grinberg, 2013b; Machado, 2016).

mirada más específica, no solo asociada al emplazamiento urbano, sino a aquello que resulta de la conversación y entrevista en profundidad y que nos permite poner en perspectiva las experiencias de los y las estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana.

Al respecto, sostenemos que los modos de enunciar la función de la escuela en la contemporaneidad contienen tanto las verdades de nuestra época como las tensiones que se expresan desde las voces estudiantiles. Esto es, si lo que se piensa ocurre en época, como sostiene Foucault (2005b), e involucra un régimen de enunciación, la experiencia se configura y reconfigura entre las líneas de enunciación que se tensionan en todo dispositivo. Así, la crisis de la escuela en sí, su sinsentido, más que una verdad incuestionable, aparece como pregunta en lo que pronuncian los y las estudiantes.

Nos enfocamos en los modos en que los y las estudiantes circulan por el sistema educativo y hablan de esa circulación. Formas de decir y de circular por las instituciones educativas que, aquí, son consideradas como modulaciones particulares en que operan los procesos de fragmentación escolar en nuestra contemporaneidad. Al respecto, entendemos que estos procesos están asociados, principalmente, a unas dinámicas de la circulación por las escuelas que hemos denominado *buscar escuela* y que desarrollamos aquí. Un buscar asociado a un espacio de posibilidad y potencia de formación.

Modos de circular de los y las estudiantes por las escuelas

A partir del trabajo realizado en campo nos encontramos con dinámicas de fragmentación escolar operando de modos particulares (Grinberg, 2016). Como resultado de la sistematización de las encuestas realizadas en escuelas secundarias de San Martín elaboramos la *Tabla 1*, en la cual se presenta a qué escuela concurren los estudiantes según dónde están emplazadas las instituciones. Es decir, se puede apreciar la distribución de los y las estudiantes en las escuelas

según la ubicación de cada una por índice de vulnerabilidad socio-geográfica (IVSG) y el espacio de vida de los estudiantes.

Tabla 1. Emplazamientos de las escuelas según IVSG

Índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela (IVSG)	Estudiantes que viven en asentamientos precarizados		Total
	Sí	No	
Bajo (0,10- 0,20)	10,2%	13,1%	11,7%
Medio- Bajo (0,21- 0,30)	26,3%	40,4%	33,5%
Medio-Alto (0,31 – 0,40)	23,4%	40,9%	32,4%
Alto (+ 0,40)	40,2%	5,6%	22,5%

Fuente: Elaboración propia con base en "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria" EH-CEDESI-UNSAM[3] (2011). N.º Total de estudiantes encuestados/as: 1.179.

Una primera cuestión que se observa en la lectura de la *Tabla 1* es que del conjunto de estudiantes que viven en asentamientos precarios el 40,2% concurre a escuelas emplazadas en zonas con alto índice de vulnerabilidad socio geográfico, mientras que de los que no viven en espacios precarizados 5,6% concurren a escuelas de zonas precarizadas. Esta diferencia indica, por un lado, que las escuelas emplazadas en los barrios más empobrecidos reciben, preponderantemente, a estudiantes que habitan esos mismos barrios. Sin embargo y, al mismo tiempo, si se observan los demás porcentajes se ve movilidad estudiantil por las escuelas. Más de la mitad de los y las estudiantes que viven en barrios que habitualmente se conocen como *villas/asentamientos* concurre a escuelas cuyo índice de vulnerabilidad socio-geográfica no es igual a la del barrio. Bajo estos porcentajes podemos apreciar que las dinámicas de la fragmentación escolar están operando de modos particulares, estableciéndose un doble proceso: por

[3] Escuela de Humanidades - Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones - Universidad Nacional de San Martín.

una parte, la matrícula de las escuelas proviene casi exclusivamente del barrio y, así, como sostiene Grinberg (2016), "la escuela se vuelve la institución del barrio" (p. 54), pero, junto con eso, los estudiantes circulan por el sistema educativo. Con ello y, "lejos de la idea de segregación, nos encontramos con circulación de la matrícula por el sistema público de gestión estatal" (Grinberg, 2016, p. 54).

Sostenemos que estos modos de estar transitando por el sistema suelen presentarse bajo una fuerte homogeneización de la matrícula relacionada con el espacio en que los y las estudiantes viven. Dicha situación, tal como la observamos a lo largo del trabajo en campo, refiere entre otros motivos a que los y las jóvenes no salen muchas veces del barrio, pero también a la propia lucha de las escuelas, las familias y los estudiantes por mantenerse en pie dentro del barrio (Langer, 2013). Sin embargo, junto a esta fuerte homogeneidad de la matrícula, se presenta un modo en que los estudiantes circulan, transitan, se mueven por diferentes escuelas.

En la *Tabla 2* observamos que tres cuartas partes del total de los estudiantes ha cambiado alguna vez de escuela. En relación a los IVSG tanto para las escuelas con bajo IVSG como para las escuelas con alto IVSG los porcentajes superan ampliamente el 50%.

Tabla 2. Cambio de escuela según IVSG

¿Cambiaste alguna vez de escuela?	Índice de vulnerabilidad socio geográfica de la escuela (IVSG)				Total
	Bajo 0,10-0.20	Medio-bajo 0,21-0,30	Medio-alto 0,31-0,40	Alto + 0,40	
Sí	74,8%	83,3%	73,8%	63,9%	75,0%
No	25,2%	16,7%	26,2%	36,1%	25,0%

Fuente: Elaboración propia con base en "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria", EH-CEDESI-UNSAM (2011). N.° total de estudiantes encuestados/as: 1.179.

Cambiar de escuela es una práctica frecuente que se presenta en las lógicas de estar haciendo escuela en la contemporaneidad. Este proceso de circulación entre escuelas fue relatado por docentes y por estudiantes:

> Sí, yo me cambié muchas veces de escuela. Fui primero a una del centro, después me mudé y me vine para acá. (Naira, estudiante de tercer año, E2).

> Yo me cambié cinco veces ya. Ni me acuerdo por qué. Una vez repetí. La otra nos mudamos. Me quedaba muy lejos. Y me volví a cambiar porque me gusta más este colegio. Me agarró la rebeldía y no hice nada y me cambié, pero después crecí y entendí que esta era buena y volví. (Nahuel, estudiante de quinto año, E1).

> Estoy en quinto año de naturales. Hice la primaria en San Cayetano, después se complicó [por] las cuotas, después fui a la 27, después vine enfrente a la 61. En la secundaria fui a la 51. Después me anoté en una del centro de San Martín, llegué a esta escuela porque en la otra no conocía a nadie, acá vienen amigos. En esta escuela me siento cómoda. Ahora me gusta, no volvería a una escuela privada. La diferencia, el tema de enseñanza es verdad que es diferente, allá no tienen los problemas que tienen acá sobre que no les pagan. Sí es verdad que acá tiene problemas, pero las personas no eran como yo, yo era más perfil bajo, no tenía igual trato, hacían diferencias, yo tenía amigas que criticaban la ropa, de donde era, acá te tratan bien. En esta escuela siento que aprendo. Bastante. (Camila, estudiante de quinto año, E1).

Como se puede apreciar, los y las estudiantes relatan no solo los movimientos por diferentes escuelas y las razones, sino que también presentan la valoración positiva que tienen sobre la escuela en la que están. Así, Nahuel afirma que se volvió a cambiar porque le gusta más la escuela en que se encuentra y Camila habla del buen ambiente y cuenta que se siente a gusto en donde está ya que aprende. Aquí, nos importan las razones de estos cambios, los cuales son frecuentes y varían en las respuestas de los y las estudiantes y no

siempre presentan una única razón ni una linealidad. Importan esas razones, dijimos, porque, entre estas yuxtaposiciones y solapamientos, se aprecian los modos en que los y las estudiantes están en el sistema escolar. Considerando las respuestas dadas en las encuestas sobre las razones de por qué cambiaron de escuelas se ha formulado la *Tabla 3*.

Tabla 3. Razones del cambio de escuela según IVSG de la institución

Razones del cambio de escuela	Índice de vulnerabilidad sociogeográfica de la escuela (IVSG)				Total
	Bajo 0.10-0.20	Medio-bajo 0.21-0.30	Medio-alto 0.31-0.40	Alto + 0.40	
No había 2ria.completa	22,2%	21,2%	16,9%	10,0%	17,9%
Por mudanza	10,1%	12,4%	10,3%	18,1%	12,5%
Ir a escuela que enseñe más	16,2%	17,9%	5,5%	8,8%	12,1%
No responde	6,1%	5,5%	12,9%	14,4%	9,5%
Por el ambiente/clima	10,1%	9,4%	9,6%	6,9%	9,1%
Otros	7,1%	9,1%	9,2%	6,9%	8,5%
Porque repitió	7,1%	3,6%	11,4%	8,8%	7,4%
Quedaba lejos/difícil viajar	5,1%	3,0%	4,4%	6,9%	4,4%
Por comodidad	1,0%	3,6%	4,8%	6,3%	4,2%
Lo decidió mi familia	7,1%	4,8%	2,6%	3,1%	4,1%
Amigos/flia. en otra escuela	2,0%	2,7%	4,0%	4,4%	3,4%
Conflictos c/ pares o docentes	1,0%	2,1%	2,9%	2,5%	2,3%
No sabe	5,1%	3,0%	2,2%	1,3%	2,7%
Porque lo echaron	0,0%	1,5%	3,3%	1,9%	2,0%

Fuente: Elaboración propia con base en "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria", EH-CEDESI-UNSAM (2011). N.° total de respuestas efectivas a esta pregunta/n.° total de encuestados/as: 861/1.179.

En la columna de porcentajes totales podemos apreciar que los y las estudiantes han indicado que se cambiaron de escuela, en primer lugar, porque aquella en que se encontraban inicialmente “no contaba con secundaria completa” (17,9%).[4] La razón que esgrimen en segundo término es que “se mudaron de barrio o país” (12,5%); aquí se observa una diferencia en un 8% mayor entre quienes concurren a escuelas con IVSG alto y quienes lo hacen a instituciones con IVSG bajo. En tercer lugar, un 12,1%, nos remite a “ir a una escuela que enseñé más”, con una diferencia del 7% entre concurrencias a instituciones con IVSG alto y bajo. Un 9,1% del total de los estudiantes indican que cambiaron por el “mal ambiente de la escuela”, mientras que otros (8,5%) atribuyen el cambio de institución a no poder pagar la cuota de la escuela privada o a problemas personales o familiares. Posteriormente, se observan los porcentajes que indican que se cambiaron por situaciones de repitencia del año escolar (7,4%); por la distancia (4,4%), por comodidad (4,2%), porque quería ir con sus amigos o familiares (3,4%), por conflicto con los compañeros o docentes (2,3%) y por expulsión de esa escuela (2,0%).

La *Tabla 4* relaciona la misma pregunta según si los y las estudiantes viven en *villa miserias*. Observamos que las respuestas, en términos generales, no varían. En relación con los porcentajes más altos se puede apreciar que, tanto para quienes viven en villas como para quienes no viven en esos barrios, los principales motivos hacen

[4] Cuando se realizaron las encuestas, la escuela secundaria estaba en pleno proceso de recofiguración de los tramos: Educación General Básica (EGB, de tres años de cursada obligatoria) y Polimodal (de dos años de duración, no obligatorio). Las ESB que, como anexo, fueron progresivamente reemplazando el tercer ciclo de la EGB, se regularon en 2007 y la educación secundaria fue transitando hacia la obligatoriedad de ser cursada en toda su extensión. A partir del año 2012 el Polimodal fue progresivamente reemplazado por el ciclo superior de la E.S. (Educación Secundaria) que se cursa luego de haber finalizado el ciclo básico de la educación secundaria (S.B.). Todo este proceso de transformación de la escuela secundaria hizo que, durante varios años, convivieran unas y otras estructuras. Con esto, muchas escuelas de la zona no contaban con el nivel secundario completo y los y las jóvenes debían buscar otra institución para finalizar el nivel. Sobre las regulaciones de las ESB puede consultarse: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-pcial-1030_07_anexos_secundarias.pdf

referencia a que no había ciclo superior de la escuela secundaria, a las mudanzas, a la enseñanza, al ambiente escolar y a repetir.

Tabla 4. Razones del cambio de escuela según que vivan o no en villas

Razones del cambio de escuela	Estudiantes que viven en villas miseria		Total
	Sí	No	
No había escuela secundaria	17,9%	18,0%	18,0%
Mudanza	10,8%	14,0%	12,5%
La enseñanza	12,8%	11,8%	12,3%
El ambiente	9,7%	8,2%	8,9%
Repetir	6,7%	8,0%	7,4%

Fuente: Elaboración propia con base en "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria", EH-CEDESI-UNSAM (2011). N.º total de encuestados/as que cambiaron de escuela/n.º total de encuestados/as: 449/1.179.

Dichos porcentajes nos permiten apreciar que, interpelando toda hipótesis que supone el estigma que pesa sobre villas, las razones del cambio de escuela no presentan diferencias significativas según niveles socioeconómicos de los estudiantes. Ahora bien, al cruzar estos porcentajes con las entrevistas realizadas durante 2012 y 2017 en escuelas en contextos de extrema pobreza urbana, una de las razones que sobresale en relación con el cambio es la búsqueda de "una buena escuela". Esto expresan las voces estudiantiles relevadas en las entrevistas:

> Investigadora (I): ¿Desde cuándo estás en esta escuela?
>
> Cami (C): Hace años. Iba a la primaria de mi barrio y esta es la más cerca. Bah, no es la más cerca que me queda, pero la más cerca hay más quilombo. Vivo ahí, es un quilombo. Empecé en otra, pero acá vienen mis primos y me vine. Vengo con ellos. Ellos me dijeron que era buena la escuela y que enseñan, entonces mi mamá me acompañó a hablar con el director.

> I: ¿Qué te parece esta escuela?
>
> C: Acá nos conocemos todos. Es una gran familia acá. (Cami, estudiante de quinto año, E1).
>
> I: ¿Desde cuándo venís a esta escuela?
>
> Brian (B): Desde el año pasado.
>
> I: ¿Por qué te cambiaste?
>
> B: Porque ahí es descontrolada, es desastre a la noche, mis primos van ahí, todos mis familiares terminaron ahí a la tarde, a la noche entran todos fumando, hay un solo preceptor. (Brian, estudiante de quinto año, E1).
>
> Y después no sé, lo que más me gustó del colegio, es venir acá, estar en el colegio. Y cuando me cambié acá, me sentí cómoda, fue como que encontré colegio, es un buen ambiente. Estaba pensando en cambiarme otra vez, pero yo sé que si me cambio y me va mal voy a tener ganas de dejar el colegio y no. Entonces me quedo acá. A veces me agarran los flashes de volver a Capital,[5] pero ya está, dejalo ahí, yo sé que va a ser mucha presión para mí. (Cata, estudiante de quinto año, E1).
>
> Yo me cambié como cinco veces. Ya había venido a esta pero el director se enojó y me rajó y después me volvió a aceptar. Acá aceptan a todos. (Diego, estudiante de sexto año, E2).

Cami plantea una primera búsqueda que refiere a alejarse del *quilombo*, allí mismo presenta que esta decisión fue tomada por su familia luego de que le dijeran que aquella a la que se cambiaba era una buena escuela, donde se enseña. Al igual que Cami, Brian refiere a su escuela anterior como *descontrolada* y a la elección de la actual por la enseñanza de *cosas de su edad*. Estos relatos se conjugan junto a otros

[5] Refiere a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a la que, como podrá apreciarse a lo largo de este libro, aun muchas personas continúan denominando *Capital Federal* o, simplemente, *Capital*.

que vacilan con el cambio. Cata presenta sus dudas y, en ellas, sus miradas sobre la escuela a que concurre actualmente.

Como discutimos a lo largo del capítulo, si bien se presentan ciertas diferencias en las respuestas de los y las estudiantes con respecto a la elección de una u otra escuela, una constante que observamos, tanto en las encuestas como en las entrevistas, son las miradas sobre la escuela como espacio necesario para *aprender algo*; son miradas que relacionan *una buena escuela* con el *enseñar* y el *buen ambiente*.[6] A lo largo de estos años e incluso más allá de las dificultades de hacer escuela en espacios signados por la degradación ambiental,[7] no nos hemos encontrado con estudiantes que dijeran que la escuela no les sirve para nada o a la que no tiene sentido ir. Sus cuestionamientos se presentan en formas de reclamos por concurrir a una institución en que se enseñe más, que esté en mejores condiciones edilicias (que tenga calefacción, que no se llueva adentro del edificio o de las aulas, etc.). De este modo, lo que los y las estudiantes plantean en y con sus reclamos y con los cambios de instituciones es el deseo de enseñanza, de aprender, de saber. La pandemia de COVID-19 dejó expuestos estos deseos en su falta.

"Como que encontré colegio". En estas palabras de Cata se entrelazan los recorridos que realizan los y las jóvenes por diversas escuelas y el encuentro con aquello que valoran y esperan: estar en una escuela en que puedan aprender. Ese *desear saber*, y *estar* en una escuela se presentan enfáticamente cuando los y las estudiantes nos hablan de la institución a la que concurren.

Aquello que resulta interesante afirmar aquí es que esa búsqueda de escuela es parte de la defensa y valoración de la institución como espacio para saber "algo diferente a lo que ya sabía". Esto afirma

[6] Estas valoraciones pueden ponerse en línea con las definiciones que los y las jóvenes realizan sobre los y las buenos/as docentes. Al respecto puede consultarse el capítulo escrito por Gabriela Orlando.
[7] Respecto de estos tópicos pueden consultarse, entre otros, el capítulo escrito por Manuel Ojeda y Luciano Martín Mantiñán en este mismo libro.

Brian, cuando refiere a la escuela: lo que enseñan es acorde a su edad, cosas que no sabía o que no son "de nene".

En estas voces queda expresado un pedido y deseo de educación.

La Escuela, espacio de posibles

A lo largo del trabajo de campo nos hemos encontrado con estudiantes valorizando el lugar de la escuela como bueno para estar (Dussel, Brito y Núñez, 2007). La búsqueda de escuela se conjuga con las perspectivas y opiniones que los y las jóvenes tienen sobre la escolarización, a la vez que permite repensar la función de la institución y tensionar estas voces con aquellas perspectivas que consideran que la escuela perdió sentido para las nuevas juventudes. De este modo, puede analizarse o comprenderse cómo ponen en tensión muchos de los enunciados que plantean la crisis general del sistema, la caída de la calidad educativa, el exceso de asistencialismo y la pérdida de lugares de referencia.

Nos encontramos ahora en las opiniones sobre la escuela. Primero, a través de la encuesta donde se preguntó por qué es importante concurrir a la escuela secundaria y si acordaban o no con ciertas frases.[8] A partir de sus respuestas presentamos la *Tabla 5*.

[8] Los y las estudiantes podían marcar todas las opciones que consideraran válidas sobre la escuela.

Tabla 5. Opiniones de los estudiantes sobre la escuela secundaria

La escuela	Índice de vulnerabilidad sociogeográfica de la escuela (IVSG)				Total
	Bajo 0,10-0,20	Medio-bajo 0,21-0,30	Medio-alto 0,31-0,40	Alto + 0,40	
Sirve para el trabajo	89,2%	98,2%	94,8%	96,0%	95,6%
Genera promesa de futuro	81,0%	86,8%	74,1%	83,0%	81,4%
Enseña	81,9%	81,4%	78,2%	83,0%	80,9%
Sirve para que los pibes no estén en la calle	77,2%	81,2%	78,6%	85,0%	80,9%
Permite el acceso a estudios superiores	85,3%	84,7%	74,9%	73,0%	79,0%
Sirve para participar y defender los derechos como ciudadano	76,9%	76,7%	70,4%	80,0%	75,6%
Es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes	69,3%	65,9%	65,0%	75,0%	68,1%
Es donde los chicos se la pasan todo el día sin hacer nada	23,0%	19,2%	34,8%	22,0%	25,2%
No enseña nada	11,0%	11,3%	17,1%	14,0%	13,9%

Fuente: Elaboración propia con base en "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria", EH-CEDESI-UNSAM (2011). N.° total de estudiantes encuestados/as: 1.179.

Una primera lectura del cuadro resalta la valoración que los y las estudiantes tienen de la escuela. En todos los casos, las valoraciones negativas reciben porcentajes mucho menores que las valoraciones positivas. Las respuestas que los estudiantes brindan acerca de la escuela están ordenadas, en ese cuadro, en un grado decreciente de frecuencias porcentuales.[9] En términos generales, casi la totalidad de los y las estudiantes (95,6%) consideran, en primer lugar, que la

[9] Siguiendo, para este ordenamiento, la columna de cifras totales las valoraciones señaladas por los y las jóvenes van de mayor frecuencia a menor frecuencia en las respuestas.

escuela sirve para el trabajo; a la vez que la frecuencia porcentual es levemente mayor para quienes concurren a escuelas emplazadas en segmentos con alto IVSG. En segundo lugar, apreciamos la relación entre la escuela y la promesa de futuro.[10] Observamos que para el 81,4% de los alumnos encuestados, la escuela genera una promesa de futuro. En tercer lugar, los porcentajes indican que para el 80,9% la escuela enseña; un porcentaje 3,1% mayor es para quienes concurren a escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. En relación con la escuela como un espacio diferente –y, posiblemente, mejor– a la calle, los porcentajes indican que para más de tres cuartas partes de los y las participantes de esta encuesta, la escuela se presenta como un espacio para que los y las estudiantes no estén en la calle. El mayor porcentaje (5%), se observa en quienes concurren a escuelas con altos IVSG. En tanto, para 8 de cada 10 de los y las estudiantes la escuela permite el acceso a estudios superiores, observando una frecuencia porcentual de 12 puntos menos para quienes asisten a escuelas con altos índices de vulnerabilidad sociogeográfica. Aun así, si consideramos el total de respuestas generadas en escuelas con IVSG alto, casi tres cuartas partes (el 73%) de los estudiantes en contextos de pobreza urbana consideran que la escuela permite acceder a estudios superiores. Seguidamente, podemos apreciar que el 75,6% de los y las estudiantes sostienen que la escuela sirve para defender los derechos como ciudadanos, siendo la diferencia porcentual para esta categoría un 5,1% mayor para aquellos/as jóvenes que concurren a escuelas con altos IVSG.

Asimismo, las respuestas remiten a que la escuela se preocupa por los problemas estudiantiles en un 68,1%, siendo esta categoría casi 7 puntos porcentuales mayor para quienes asisten a escuelas con altos IVSG. Por último, podemos apreciar porcentajes mínimos, especialmente si los cotejamos con las valoraciones positivas antes analizadas, en referencia a que "la escuela no enseña nada" (13,9%)

[10] Como puede leerse en el capítulo de Mercedes Libertad Machado, la escuela promete, para muchos y muchas jóvenes un futuro mejor.

o a que es un lugar "donde los chicos se la pasan sin hacer nada" (25,2%). En este sentido, si superponemos las respuestas, hay quienes sostuvieron que la escuela sirve *para*, o que los *prepara para*, incluso cuando se la pasen sin hacer nada.

A partir de los datos de la *Tabla 5* y de las entrevistas realizadas, encontramos que los y las estudiantes, incluso atendiendo a las diferencias de IVSG, tienen una valoración positiva de la escuela. Observamos sentidos compartidos. Tres grandes categorizaciones construidas a partir de las respuestas de las encuestas nos ayudan en ese sentido. En primer lugar, proyección y deseo a futuro: trabajar, estudiar en la universidad, ayudar a la familia; en segundo término, lugar donde se enseña: espacio de transmisión; y un tercer significado relacionado con el espacio escolar como refugio, protección, escucha y encuentro.

La escuela y el/mi futuro: "quiero seguir estudiando, es mi sueño"

El futuro, al decir de Benjamin (1973), irrumpe en la escuela al ser la institución encargada de custodiar y presentar a la humanidad sus adquisiciones. En ella, se (re)hace la promesa de la educación (Grinberg, 2008) diariamente. Más allá de presagios de crisis y desencanto los y las estudiantes ven a la escuela como un espacio que les permitirá pensar/soñar/tener un futuro mejor.[11] Como Naira refiere ante la pregunta acerca de qué es para ella la escuela:

> Creo que es importante la escuela porque te sirve para trabajar, porque ayudo a mi mamá para darle de comer a mis hermanos. Ayudo a mi familia, termino la secundaria, por ahí voy a la facultad y todo así y tengo trabajo y ayudo. Quiero estudiar para ser docente, es mi sueño. (Naira, estudiante de tercer año, E2).

[11] Respecto de las promesas de futuro desde las perspectivas de las y los estudiantes, puede profundizarse en el capítulo escrito por Mercedes Machado.

"Soñar es una forma de futuridad" plantea Steiner (Steiner y Ladjali, 2016). Y ese futuro "es mi sueño", afirma Naira. Los y las estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana nos hablan de la escolaridad y su futuro, un futuro que les permita colaborar con su mamá y su familia. Para una generación que ve a sus padres y abuelas tener trabajos informales o directamente no tener trabajo, la promesa de la formación y su proyección a un futuro diferente sigue vigente. La escolaridad sigue siendo la institución en la que los sujetos depositan las esperanzas de llegar a "ser alguien"; "aún hoy se sigue pensando en ella como el espacio a través del cual escapar un poco a una vida que, muchas veces, se presenta como carente de sentido, o, donde lo único que aparece como válido es la cadena de los medios sin fin" (Grinberg y Acosta, 2010, p. 37). Los y las estudiantes se refieren a la escuela como un espacio que les permite en el presente soñar con ir a la universidad en un futuro.

> Es mentira lo que dicen de nosotros, yo vivo en una familia, vivo en Villa Corea, soy pobre, pero tengo pensado progresar, depende de cada uno, a algunos no les interesa nada, pero es mentira eso que dicen de que a los jóvenes no nos importa la escuela, es mentira. Depende de cada uno. [Cambia la voz y mira para abajo] Quiero estudiar diagnóstico por imagen, llamé a la UNSAM, empiezo el año que viene a rendir el CPU[12] después que termine el colegio y después veré. No siempre sale como querés. (Camila, estudiante de quinto año, E1).

Camila nos habla del lugar de la escuela en su vida. La reiteración y el énfasis puesto en la afirmación "es mentira", nos permite reflexionar sobre su experiencia y aquello que la sociedad dice que ellas/ellos, ese nosotros a que refiere, es o son. Su gesto y su expresión marcan su indignación frente a esa diferencia y estigmatización sobre la que no se hace cargo. Es allí cuando, a su vez, pronuncia sus deseos en referencia a seguir estudiando. Tal como lo señala Brian:

[12] La sigla corresponde al Curso de Preparación Universitaria, que es el curso de ingreso de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

> La escuela sirve para aprender, quiero venir para aprender, de qué me sirve si no aprendo. Quiero tener un título, trabajar, me pongo las pilas y vivir la vida como pueda, tener un buen futuro. (Brian, estudiante de quinto año, E2).

Brian presenta su querer y plantea tener un buen futuro. Podríamos preguntarnos quién no sueña con un futuro prometedor. Ahora, los y las jóvenes que viven en villas o asentamientos suelen ser señalados como una generación que ha perdido el interés, que son apáticos, que nada les importa, que no tienen sueños ni proyectos. Sin embargo, son ellos y ellas quienes discuten dichas visiones y afirman en sus deseos sus posibilidades. Refieren a sus deseos de seguir estudiando y, al mismo tiempo, hablan de sus miedos y dudas. En una entrevista grupal dos jóvenes nos comentaban:

> Entrevistadora (E): ¿Cómo te imaginás el futuro?
>
> Naira (N): No sé, quiero ser profesora de arte.
>
> Génesis (G): Yo quiero ser reportera ¿Tengo que pagar? Estudiar en la UBA, en la de San Martín. Me gusta hacer entrevistas como hicimos en los videos, quiero ser periodista. Ser alguien. Pero viste lo que te conté de mi mamá. [Hace silencio] No es fácil, no sé si voy a estudiar, somos siete hermanos y dejaron de estudiar, están buscando trabajo y tenemos que cuidar a mi mamá, pero por ahí puedo estudiar y ayudarlos.
>
> E: ¿Cómo se imaginan su futuro?
>
> N: Yo cuando termine el colegio voy a estudiar de plástica, quiero aprender que me enseñen a dibujar, me encanta plástica.
>
> G: A mí también pero no me sale nada.
>
> N: Tengo muchas cosas que quiero estudiar, plástica, educación física y venir a esta escuela.
>
> G: Yo pongo un pizarrón en mi casa y le escribo a mis hermanos, en el futuro ellos van a venir a esta escuela.
>
> E: ¿Cómo se imaginan la escuela en el futuro?

> G: Como está ahora. Por ahí cuando crezca, va a ser mejor.
>
> N: Para mí va a seguir todo igual.
>
> E: ¿Y para ustedes, para que está la escuela?
>
> N y G: para poder trabajar, para el futuro estudiar. (Naira y Génesis, estudiantes de primero y tercer año, E2).

Las valoraciones positivas sobre la escuela como un espacio “para ser alguien” o “por mi futuro”, no dejan de lado que los y las estudiantes son conscientes de las dificultades que piensan o imaginan para su porvenir, sea para seguir estudiando o para conseguir trabajo.

Como se observó en la *Tabla 5* para estos y estas jóvenes, la escuela sirve para conseguir trabajo. Más de 9 de cada 10 estudiantes responden que la escuela sirve para trabajar. Las respuestas de Naira y Génesis van en el mismo sentido. La formación para el trabajo ha sido, junto a la formación para la ciudadanía y para los estudios superiores, una de las funciones históricamente atribuidas a la educación. Ahora bien, ¿cómo se reconfiguran estas funciones desde la perspectiva de los y las estudiantes, en una época donde el trabajo se encuentra en crisis y el título de nivel medio no garantiza ni siquiera tener un empleo? Así, aun cuando vivimos en un contexto donde las credenciales educativas han perdido valor en el mercado de trabajo (Jacinto y Chitarroni, 2009), los y las estudiantes siguen valorizando la escuela como puente para la búsqueda de trabajo. Ello, incluso más allá de si podrán efectivamente conseguirlo. Ello incluso cuando reconocen que tal vez ese empleo no se consiga, aunque hayan completado su escolarización, o aunque sostengan, por ejemplo, que “mi hermano terminó la secundaria hace dos años y no consigue trabajo” u “hoy con el título secundario no haces nada” (estudiantes, registros de campo en E1 y E2).

Ahora, cabe la pregunta acerca de si dicha situación debilita la predisposición a invertir –tiempo, esfuerzo, entusiasmo– o, más bien, refuerza la demanda por más y mejor educación. Durante los últimos años hemos presenciado discusiones entre estudiantes

respecto de las escuelas que mejor enseñan, sobre docentes que dan o no dan clases, sobre la importancia del conocimiento para sus estudios posteriores, sobre la necesidad del título para trabajar y sobre los deseos contradictorios de estudiar en la universidad. Aun sabiendo que nada está garantizado cuando refieren a la escuela, sostienen la necesidad de asistir para, por lo menos, tener la posibilidad de pensar en un trabajo:

> Gonza (G): La escuela sirve para el día de mañana tener un trabajo bueno, no te toman si no, en nada. Y quiero seguir estudiando en la UNSAM. Yo vengo por eso y porque me gusta aprender y estar con mis compañeros, me río, me divierto, no hago mucho, pero aprendo igual. Tenés que venir sí o sí.
>
> Entrevistadora (E): ¿Porque es obligatoria?
>
> G: Es lo mismo, vienen igual, desde hace años que vengo y vienen igual, pero está bien que sea obligatoria. (Gonza, estudiante de quinto año, E1).
>
> Siento que la escuela me enseña y con eso voy a conseguir un trabajo cuando termine acá para ayudar a mi familia y por ahí puedo ir a la universidad, mi hermana va. Yo espero ir, sé que es difícil. (Debi, estudiante de quinto año, E1).

En la respuesta de Gonzalo y Debi se entrelazan las miradas que indican que la escuela les va a servir para el trabajo con la proyección de seguir estudiando en la universidad, aprender y ayudar a su familia. Si bien prima la conciencia de que es posible que estén en la última fase de su escolaridad, sabiendo la dificultad de poder acceder a la universidad y a puestos de empleo formales, al hablar de la escuela se posicionan como sujetos de deseo, decisión y proyección. Retomando a Guattari y Rolnik (2006), el deseo parece singularizarse y quiebra la subjetivación capitalista, en el momento en que, más allá de la pregunta por si la escuela permitirá conseguir o no trabajo, ir o no a la universidad, el deseo se presenta en las voces de los y las estudiantes. En un contexto como el presente, donde los

jóvenes son pensados como sujetos que han perdido la “cultura del esfuerzo” y las villas son asociadas a la violencia y a la delincuencia, nos encontramos con que los/as entrevistados/as desean proyectar un futuro. En un contexto en el que la búsqueda de felicidad parece quedar asociada a lo *light* (Lipovetsky, 1994), el relato estudiantil nos encuentra en otro lugar, donde se espera y sueña con un seguir estudiando (Llinás, 2009). Si hoy se habla del presente inmediato, donde lo transitorio y el corto plazo se vuelven reglas de actuación, los y las estudiantes presentan otra temporalidad, en la que se entrelaza el presente de la escuela con el sueño de un tiempo futuro. Así, ante el presagio de la pérdida de sentido, la escuela para los y las estudiantes se posiciona como espacio de posibilidad; ello tanto en las respuestas de las encuestas, como cuando conversamos en las entrevistas en profundidad.

***Deseo de formación:
“la escuela es mucho para mí. Aprender lo que no sabía”***

Recuperamos aquí las palabras de Gonza: “Que no te enseñan nada, es mentira, está en vos si querés o no aprender. Los profesores enseñan, acá te enseñan. Aprendí muchas cosas, no sé pero volvería a esta escuela” (Gonza, estudiante de quinto año, E1). Lo interesante de estas afirmaciones es reposicionar la condena que pesa sobre la escuela. *La escuela enseña*, afirma la mayoría de los y las estudiantes.

Vivimos en un tiempo, sostiene Grinberg (2016), en el que la mercantilización del saber deja en desuso la idea de la formación (*bildung*): “el saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso” (Lyotard, 1993, p. 16). La crítica de Lyotard se posiciona en el pasaje del valor de cambio del saber al valor de cambio del emprendimiento de aprendizaje. Si en la actualidad las retóricas reformistas (Villagrán y Grinberg, 2019), se centran en el aprendizaje motivacional, los y las estudiantes (y los y las docentes) sostienen la

doble afirmación de que la escuela enseña y debe enseñar más allá de ese valor de cambio. Y esto no es un dato menor.

El saber ocupa una posición central en las experiencias y deseos de los y las estudiantes de todos los sectores sociales. En la *Tabla 6* podemos apreciar que un 92,4% del total de los y las estudiantes considera que lo que se enseña en la escuela es importante. Y ese 92,4% abarca a alumnos/as con bajo, medio y alto IVSG, observándose una mínima diferencia entre las escuelas.

Tabla 6. ¿Es importante lo que enseña la escuela?

¿Es importante lo que enseña la escuela?	Índice de vulnerabilidad sociogeográfica de la escuela (IVSG)				Total
	Bajo 0,10-0,20	Medio-bajo 0,21-0,30	Medio-alto 0,31-0,40	Alto + 0,40	
Sí	90,8%	94,1%	93,7%	88,9%	92,4%
No	9,2%	5,9%	6,3%	11,1%	7,6%

Fuente: Elaboración propia en base a "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria", EH-CEDESI-UNSAM (2011). Nº total de estudiantes encuestados/as: 1.179.

Esta valoración positiva del lugar de la escuela como espacio de formación, sin duda se contrapone con las perspectivas que consideran que, para las nuevas generaciones, el formato de la escuela es obsoleto o ha perdido su lugar. Las entrevistas realizadas no solo confirman los números del cuadro, sino que lo profundizan. En todos los casos la escuela es un espacio de enseñanza y de aprendizaje:

> Para mí, primero, antes que nada, la escuela tiene, yo la veo como un establecimiento que cumple un rol, determinado rol que es de educar, generar un sistema de enseñanza-aprendizaje y también lo veo más de un lado personal y también que tiene un rol social, que es de también brindar un, también de resguardar también a los jóvenes en un lugar donde se puede desplazar un poco más intelectualmente,

> este... de crecimiento personal también. (Marcelo, estudiante de sexto año, E1).

En tiempos de capitalismo cognitivo son los y las estudiantes quienes no solo afirman que la escuela enseña sino que, como lo señalábamos más arriba, esperan que ello suceda. Reclaman que sus docentes den clase, sean exigentes y sepan enseñar.[13] Los y las estudiantes consideran, en términos generales, que la escuela debería seguir ocupando el papel principal que en la bibliografía académica se denomina transmisión de la cultura:

> Algunos van a la escuela para calentar el banco, para mí ir es cursar, hacer cosas, entregar, pedir que te enseñen, conocer, te tiene que transmitir algo, pero bueno. A mí me gusta estudiar. (Brian, estudiante de quinto año, E1).

> La escuela es mucho para mí. Siento que aprendí, uno jodía y decía: en el juego "el preguntado" aprendemos más que en la escuela y nos reíamos. Pero ponele, el otro día estábamos mirando "Escape perfecto" en la teve, en una contesté y grité: eso lo estudié en el colegio. Mi mamá está ahora terminando el colegio y ahora la ayudo. Si no aprendés es por la mala conducta, pero en la escuela te enseñan. Me encanta saber cosas y ayudar a mi mamá. Mi mamá está terminando en el FinEs,[14] cuando no entiende la ayudo, ella va los miércoles y los viernes. Mi papá es electricista, ella quiere terminar porque le pagan por estudiar. Tenés que terminar el colegio, tengo una hermana discapacitada, en mi casa somos ocho, alguno quiere ropa, no podés andar descalzo, se te burlan si andás con zapatilla rota, entonces mi mamá está estudiando para que no nos falte nada y yo la ayudo con las tareas. (Debi, estudiante de quinto año, E1).

[13] Asimismo, según puede leerse en el capítulo escrito por Gabriela Orlando, consideran como buenos/as a los y las docentes que enseñan, que saben hacerlo y que generan climas en que hacen posible dar clase.
[14] Refiere al Programa de alcance nacional, para la Finalización de Estudios primarios o secundarios, destinado a mayores de 18 años.

Brian y Debi afirman que no solo les gusta estudiar, sino que lo desean y lo piden. Pedir que enseñen, involucra encontrar en la escuela la posibilidad de conocer. "Te tiene que transmitir algo, conocer" afirma, y en su afirmación resuenan las preguntas de Steiner (2007) sobre qué significa transmitir y quién es el sujeto legítimo de esa transmisión, interrogantes que se vuelven centrales en nuestra indagación. Estas preguntas admiten muchos caminos de indagación, aquí, optamos por las palabras de Debi: lo que ella aprende en la escuela se lo *transmite* a su madre y en ese proceso, hay una ineludible alteración.

La escuela como espacio de protección y escucha: "acá estoy tranquila y cuidada. Es un lugar seguro"

La educación tiene sentido si junto al recién nacido, hay otro capaz de recibir y percibir aquello que trae consigo, capaz de ver lo que dice y lo que hace, de prestar atención a su voz en la historia (Arendt, 1996). Es allí donde la tarea de educar encuentra su razón de ser. Los y las estudiantes cuando hablan sobre la escuela en sus vidas, nos permiten repensar la gran promesa de formación que trae aparejado todo acto educativo que supone el encuentro entre diferentes (Grinberg, 2008). Los y las estudiantes plantean que la escuela es un espacio en que pueden hablar de sus problemas. En esta línea, Camila sostiene:

> La escuela sirve para poder encaminarte, hacerte elegir un buen camino, esas cosas, como si fuera una segunda casa, porque también hay contención de parte del colegio, y todas esas cosas. Del colegio, del director, del profesor, a veces tengo cara triste y te preguntan, te aconsejan, los compañeros también te contienen, te cuidan, hablás de todo con ellos. (Camila, estudiante de quinto año, E2).

Machu, estudiante, refiere a su director afirmando:

> Para mí el director es como un padre más para nosotros acá en la escuela, porque por ahí... yo no tengo a mi papá y para que el director

> venga y me diga: qué te anda pasando o qué problema tenés y que venga y te pregunte el director, para mí creo que es mi papá porque te da consejos... Sí, aparte a él no le importa perder tiempo, puede estar las cuatro horas escuchando.... (Machu, estudiante de sexto año,[15] E1).

> Yo vengo al aula de Lili porque ella siempre te habla, te dice que te portes bien, te da consejos. (Génesis, estudiante de primer año, E2).

Una *segunda casa*, dice Camila. *Un padre*, afirma Machu. Esas referencias que recuerdan a otras, como *la maestra es la segunda mamá*, remiten a la escuela como espacio en que son escuchados/as. Pueden hablar de sus problemas tanto como de lo que pasa en el barrio. En la encuesta, se les preguntó a los y las jóvenes sobre las cosas que hablan con algún adulto en la escuela. Sus respuestas señalan que hablan sobre lo que pasa en el país, sobre cómo les va en la escuela, sobre lo que pasa en el aula, sobre lo que pasa en el barrio, sobre la droga, la sexualidad y sobre los problemas personales. En la escuela encuentran un buen espacio para hablar y ser escuchados. La escuela es experienciada por los y las estudiantes como espacio de escucha y de diálogo. No todas las respuestas son lineales ni involucran críticas que muchas veces funcionan como reafirmación del lugar importante que ocupa la escuela en sus vidas. Como lo expresan dos estudiantes:

> EA: La escuela me parece una mierda [risas].

> EB: Sirve para estudiar [risas]. Para ser algo, alguien. La escuela en sí sirve para no estar en la calle, no estar con la droga.

> EA: Es como una distracción, pero es algo bien [mira para abajo] para el futuro. (conversación entre estudiantes, video documental, E1).

Este diálogo es parte de un video *El colegio: puertas a veces abiertas* (Pedagogías Contemporáneas – UNSAM, 2017) realizado en el marco del taller audiovisual ya referido en capítulos anteriores. Allí eligen a la escuela como tema y realizan entrevistas a estudiantes,

[15] En *Escuela y Moto* (UNSAM, 2012) realizado en el marco del taller documental.

preguntándoles qué era la escuela para ellos/as. En la conversación comienzan con una caracterización peyorativa. Pero entre risas agregan otras características que se contraponen con esa mirada.

Los y las estudiantes que entrevistamos conviven con las dificultades y problemáticas barriales y la escuela se transforma en el espacio para salir de la calle, de la droga, un espacio de encuentro y protección de situaciones que muchas veces son difíciles de afrontar. Esta característica aparece con altos porcentajes en las encuestas. De hecho, los y las estudiantes en un 80,9% han respondido que la escuela es un espacio que *sirve para que los pibes no estén en la calle*, (*Tabla 5*). No es un dato menor que los y las jóvenes encuentren en su escuela un lugar seguro para estar, como refiere un estudiante:

> En la escuela no hay problemas, te sentís más segura acá dentro. Acá te da seguridad estar con los profes, con el director, los preceptores. Te cuidan. En la calle estás sola. Y el camino a la escuela es inseguro. (Lula, estudiante, E2).

Esta noción de seguridad, protección aparece repetidamente en los relatos estudiantiles*:*

> I: ¿Qué es para vos la escuela?
>
> Juan (J): La escuela es la escuela, vengo porque me obligan. Prefiero estar en la canchita. Pero tengo problemas con los transas.[16] Porque hace unos meses les robamos la bici, va con los hijos. Los hijos se hacen los malos, pero ya no tenemos más "bondi" (problema).
>
> I: ¿En la escuela hay problemas con eso?
>
> J: No, acá no. Me cuidan. No hay droga, ni problemas.
>
> I: ¿Cómo pensás que tendría que ser la escuela para que te dé más ganas de estar ahí?

[16] Se trata de la denominación coloquial con la que suele referirse a quienes venden o distribuyen drogas en los barrios. Para profundizar en estas problematizaciones puede leerse el capítulo de Marco Antonio Bonilla.

> J: No sé, es lo mismo. Soy yo el que no quiere hacer nada, los profes no tienen que ver, soy yo que me aburro. A veces no me concentro. Vivo con mi abuela, mi hermano que está en segundo, a él le gusta la escuela. Desde chico vivo con mi abuela, mis viejos rajaron, ella me pide que termine. Igual me gusta venir, me gusta aprender cosas, estudiamos, hago bardo[17] pero escucho y Lili te escucha y si no vengo me meto en problemas. (Juan, estudiante de tercer año, E2).

Juan, lejos de una mirada romántica y simplista plantea que la escuela es un espacio de protección que le permite *salir* de los problemas con los *transas* y la droga, no la elige en un primer momento, ya que prefiere estar en la canchita, pero, una vez que está allí, le gusta aprender cosas y reconoce que, aunque hace *bardo*, no ir a la escuela significa meterse en problemas. Se presentan en los relatos tanto las problemáticas barriales[18] y personales como los modos en que ingresan en el cotidiano escolar.

Conversando con una docente de la escuela del barrio (E2) nos comenta que muchos de sus alumnos son *soldaditos*[19] y que la escuela los "saca un rato de la venta y de ese mundo". Juan sostiene en su relato que en la escuela lo cuidan, que allí no hay droga, que puede salir un rato de los *problemas* que tiene en el barrio y que allí aprende y puede estudiar.

A lo largo del trabajo de campo pudimos apreciar a estudiantes que van a la escuela por fuera de su horario escolar, ingresan a saludar, abrazan a sus docentes, se quedan en la puerta con sus netbooks o, simplemente, pasan un rato por allí. La escuela, desde esta perspectiva, echa luz sobre situaciones o problemas difíciles, cobija y en

[17] En el lenguaje coloquial de Argentina la idea de *bardo* se utiliza como sinónimo de lío, descontrol o desorden.

[18] Para profundizar en las problemáticas que se viven en los barrios pueden leerse, en este mismo libro, los capítulos escritos por Manel Ojeda y Luciano Mantiñán, Eliana Bussi y Marco Antonio Bonilla, entre otros.

[19] La docente refiere a *soldaditos* y explica que ése es el nombre dado a los niños y jóvenes que se ocupan de la entrega de la droga en el barrio.

este sentido se transforma en un referente y espacio de protección y cuidado.

Hedva (2018), en su teoría de la mujer enferma, plantea que cuidar de otra persona puede transformarse en una propuesta radical en un sistema que propone la competencia y anulación del otro. Su planteo nos recuerda la mirada de Camila cuando refiere a la escuela como *segunda casa*, a Juan y su afirmación: *acá me cuidan*. Hedva refiere al cuidado pronunciando que el mismo supone tomarnos en serio en cuanto a nuestras vulnerabilidades, fragilidades y precariedades y apoyarlo, honrarlo, respetarlo, empoderarlo. Protegernos mutuamente, promulgar y practicar comunidad. Una hermandad radical, una sociedad interdependiente, una política del cuidado. Así, pese a la actualidad de la crisis, a los procesos de metropolización selectiva, a la creciente desigualdad y a los contextos de pobreza urbana en que viven los y las estudiantes, la escuela es un espacio que nuclea proyectos y expectativas de vida (Langer, 2013; Machado, 2016), es un espacio que hace posible “pensar proyectos de vida, establecer metas de futuro, y así definir su propia identidad” (Salvia, 2008, p. 266).

Palabras finales a modo de cierre

Como fue desarrollado a lo largo del escrito, las experiencias de los y las estudiantes se configuran y reconfiguran entre las líneas de enunciación que en una época se formulan. De este modo, hemos observado cómo las significaciones que los y las estudiantes otorgan a la escuela secundaria y a su escuela en particular presentan variaciones, irrumpiendo entre las verdades de una época. En términos generales, lejos de los enunciados que hablan del fin de la escuela o quizá como efecto de ellos, a lo largo del trabajo de campo, nos encontramos con realidades muy diferentes, tanto desde los y las estudiantes que asisten a escuelas con bajos índices de vulnerabilidad sociogeográfica como para quienes concurren a escuelas ubicadas en los bordes simbólicos del conurbano bonaerense. Unos/as y

otros/as consideran a la escuela secundaria como un espacio clave en sus vidas. Son justamente los y las estudiantes quienes contestan a esa imagen devaluada de la escuela al pronunciarla como un espacio de enseñanza, de protección y de encuentro con el otro. Para los y las estudiantes la escuela involucra un espacio de posibilidad y de proyectar en un futuro incierto. En relación a las diferencias según índice de vulnerabilidad sociogeográfica (IVSG), hemos apreciado que los porcentajes no varían ampliamente entre los diversos emplazamientos de las escuelas del partido de General San Martín. Por un lado, se han observado ciertas diferencias entre las respuestas de estudiantes en relación a la escuela secundaria como espacio de proyección y deseo de futuro. Mientras que para los sectores que concurren a escuelas con alto IVSG la escuela permitiría conseguir trabajo, para los y las estudiantes que concurren a escuelas con bajos IVSG supone la posibilidad de seguir con estudios superiores. Sin embargo, las diferencias porcentuales son mínimas. En esta línea consideramos que para los y las estudiantes, independientemente de las diferencias por emplazamiento de la escuela a que concurren, esta constituye un espacio para pensar en un futuro.

Según enuncian los y las estudiantes que concurren a escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, pensar en un futuro supone pararse de frente a las propias adversidades relatadas a lo largo del trabajo de campo. Más que una razón instrumental (Tenti Fanfani, 2010) para los y las estudiantes la escuela es un espacio de deseo y de búsqueda ante un contexto donde las lógicas de la metropolización selectiva arrojan a grandes sectores de la población a situaciones extremas de exclusión y vulnerabilidad social.

En la actualidad, la Argentina está viviendo un proceso de aumento exponencial de la pobreza y las condiciones de la desigualdad social. Lógicas estructurales donde el viejo fusible sistémico del ejército de reserva, que pensó Marx, se va volviendo permanente, fijando una población creciente en unos indeterminados bordes porosos del sistema capitalista (Foucault, 2007). En este contexto, ver/enunciar a la escuela secundaria como un espacio que permite pensar en un

futuro –trabajo/estudios superiores– bajo la desigualdad social imperante y establecida en nuestra época, se presenta como un enunciado que nos interpela ética y políticamente. De este modo, estos deseos de los y las estudiantes involucran una fusión entre la espera de un futuro mejor y la desesperanza de aquel que sabe que no tendrá trabajo en el mercado laboral. Esta doble cuota de utopía y desencanto (Grinberg, Dafunchio y Machado, 2012; Machado, 2016) está presente en las voces de estos estudiantes al pensar en su futuro. Esa espera, devenida búsqueda, es aquello que sobresale desde los enunciados de estos/as jóvenes. Búsqueda del “quizá” de la experiencia de la escolaridad que pronuncia Larrosa (2000) que se relaciona con un buscar que no es instrumental y que escapa al círculo económico. “Un pensamiento del quizá” que involucra, valga la redundancia, quizá el único pensamiento posible del acontecimiento.

> Y no hay una categoría más justa para el porvenir que la del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el quizá para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilidad de triunfar sobre lo imposible... (Derrida, 1998, p. 46).

Una *voluntad de poder* que engloba sus posibilidades como energía creativa que impulsa a desear un porvenir, un posible desde los imposibles (Deleuze, 1996a). Del mismo modo, la búsqueda de que la escuela sea un espacio que brinde posibilidades de futuro se conjuga con las voces de los y las estudiantes que refieren que la escuela es un espacio que enseña. Para los y las estudiantes aquello que la escuela secundaria enseña es importante. Son los y las estudiantes quienes no solo afirman que la escuela enseña, sino que esperan que ello suceda. Justamente esta espera de que suceda escolaridad se entrelaza con los modos en que los y las estudiantes circulan por diversas instituciones buscando *aquella que enseñe más.* Sostenemos que esos procesos están asociados a la defensa que los y las estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana realizan sobre el lugar de la escuela como espacio de posibilidad y potencia de formación.

Bajo la idea de la *ubicuidad del aprendizaje* (Grinberg, 2013a), presente en los enunciados de la pedagogía de las competencias basada en la autogestión de los aprendizajes, aparece una demanda de parte de los y las estudiantes de que la escuela sea el espacio que convoque al encuentro con la trasmisión, con el otro, poniendo en jaque las propuestas actuales que nos hablan de la necesidad imperante de un cambio porque la escuela ha llegado a su fin y que este involucra más al mindfulness que la enseñanza.

En relación a los relatos que los y las estudiantes enuncian sobre su escuela hemos presentando sus defensas y demandas. Es allí que sostienen que su escuela, que es un espacio que les cuida, acoge (como mi casa). También se hace presente al mismo tiempo, como parte de esta defensa, sus reclamos en relación a las ausencias de sus docentes y a las condiciones de la infraestructura de sus escuelas. Tanto demandas como defensas ponen en debate a aquellas perspectivas que consideran que los sectores sociales empobrecidos no poseen las condiciones objetivas para reclamar mayor y mejor escolaridad. Si consideramos lo que sostiene Salvia (2008) y analiza Langer (2013) el sistema educativo poco podría hacer si no se transforman las condiciones estructurales bajo las cuales se produce el aprendizaje, sin embargo las demandas y afirmaciones de los y las estudiantes sobre la escuela y sobre sus escuelas intentan establecer puntos de quiebre con "esos fatalismos de los destinos y de los trayectos [...] entre estas imposibilidades estructurales están las luchas que realizan los sujetos que resisten y no quieren más lo que es" (Langer, 2013, p. 400).

Una constante a la que hemos presentado y se nos presenta desde las voces de los y las estudiantes es la búsqueda: los y las estudiantes junto a sus familias buscan escuelas que les enseñen, buscan clase escolar, buscan una explicación, buscan encuentros, buscan acciones junto a sus docentes para que las escuelas sigan abiertas y no se caiga el techo, buscan mejorar el barrio, buscan alianzas, buscan gritar sus vidas, buscan ser escuchados y mirados. En definitiva esta búsqueda deviene deseo de encontrar escolaridad en un tiempo en que las lógicas del *hazlo tú mismo* dejan a los sujetos y a las

instituciones abandonadas a su propia suerte. Y es justamente entre estas formas gubernamentales del siglo XXI que esta búsqueda de escuela, por parte de los y las estudiantes, cruza como una línea diagonal entre los focos que configuran los dispositivos pedagógicos en tiempos de gerenciamiento. Lejos de una mirada romántica o como contracara de esas mismas miradas, este buscar se aleja, se fuga de las retóricas que plantean que los sectores excluidos de la sociedad no poseen las capacidades para encontrar y “googlear” las correctas salidas a sus vidas (Grinberg, 2013b). Si algo saben hacer los y las estudiantes, con quienes nos encontramos a lo largo de la investigación en campo, es buscar las formas de mantener las escuelas en pie y buscar escolaridad.

Paso a paso

La escuela y el futuro como territorios de conquista

Mercedes Libertad Machado

> *Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacio tiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos.*
>
> Deleuze, 1996a, p. 276.

El presente escolar está en envuelto en un sinfín cada vez más acelerado de requerimientos, obligaciones y reformas que deja a los sujetos que lo habitan sin mucho margen de respuesta en el presente y hacia el futuro. La pregunta por el porvenir y la escolaridad la realizamos en un clima de época que desde finales de la Segunda Guerra Mundial se enfrenta a los cuestionamientos de los pilares de la vida moderna, entre ellos, las promesas de progreso y crecimiento constante (Habermas, 1998; Jameson, 2009; Lyotard, 1987). Procesos que afectan las formas de ser y de constitución de los sujetos, que suelen dejarnos perplejos con serias dificultades para desear y soñar.

La educación se ha visto interpelada de muy diversos modos por distintas expectativas sociales así como tensionada por la (im)posibilidad de sostenerse sin ese horizonte que involucra la promesa

de futuro que, a veces, pareciera ya no ser posible en el presente (Grinberg, 2008). Los debates socioeducativos se han dirimido en esa tensión entre visiones encantadas y desencantadas respecto de las funciones y posibilidades de la escuela.

Enmarcados en los estudios de gubernamentalidad es posible identificar un conjunto de enunciados que refieren a la producción y necesidad de un nuevo sujeto que es llamado a moverse, mutar o autogestionarse en la *sociedad del conocimiento* (Grinberg, 2008). El acento ahora está puesto en la autonomía individual y la capacidad para adaptarse permanentemente (Rose, 2007a; Sennett, 2000), ello en un mundo en el que pareciera que ya no se puede prever de un modo estable el futuro, porque la incertidumbre y la crisis se volvieron, justamente, lo más estable (Grinberg, 2011). Por otro lado, a través de los debates en torno de la utopía, el nihilismo, la esperanza y sus modulaciones en las sociedades capitalistas –que no son tan nuevos y han sido tempranamente abordados por autores como Nietzsche (1999) y, ya en los inicios del siglo XX por Bloch (2004)–, proponemos pensar al futuro como aquello que contiene tanto lo temido como lo esperado o deseado. En este marco de debates, la escuela suele ser cuestionada por no generar espacios de formación y los y las jóvenes culpados/as por la falta de valores, proyectos, sueños, interés e iniciativa (Grinberg, Dafunchio y Machado, 2012); reproches que en la escuela se hacen más frecuentes cuando las juventudes viven en contextos de extrema pobreza urbana. Estas tensiones constituyen parte fundamental de los procesos de crisis y cambios del dispositivo escuela en las sociedades contemporáneas.

Ahora bien, a pesar de las imágenes nihilistas que pesan sobre los y las jóvenes, en las escuelas nos encontramos con estudiantes que hablan de sus valores, deseos y sueños. Ello en un contexto en el que, escuelas y profesores/as se encuentran lidiando con un sinnúmero de tareas, responsabilidades y preocupaciones, atravesados/as por las permanentes transformaciones del sistema educativo y el cuestionamiento de su función.

En este marco, este capítulo describe los modos en que los y las estudiantes piensan en torno del futuro y el papel que le asignan a la escolaridad y a sus barrios en esa construcción. Como debatimos, la escuela sigue ocupando un papel central en la vida de los sujetos, y de modo especialmente central para quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Asimismo, en este capítulo se discute sobre las múltiples modulaciones que el futuro adquiere en estos espacios urbanos en particular, como territorio a conquistar, espacio y tiempo diseñados estratégicamente por los y las estudiantes desde sus escuelas y sus barrios. Proponemos a modo de hipótesis que la institución escuela es un lugar/tiempo de conquista de futuro para quienes la habitan como estudiantes. Esto ocurre en el hecho en sí de estar ahí y pensar/soñar ese futuro. La escuela es un lugar/tiempo de múltiples sentidos desde donde los y las jóvenes conquistan futuros, los diseñan. Exploran lo que aún no llegó, no niegan sus condiciones de pobreza y desigualdad, denuncian las injusticias sociales entre el deseo de vida y de sus relatos hacia el futuro.

En tiempos y espacios urbanos teñidos por el desencanto y la desconfianza por lo que vendrá, la pregunta por los relatos de futuros se vuelve central para pensar la institución escuela, a los y las estudiantes y los/as profesores/as que allí conviven e, incluso, a la sociedad en general. Entendemos que estos modos de acercarse al porvenir desde la escuela nos dan indicios sobre otras formas de pensar la intersección entre escolaridad, barrio, presente y futuro. De igual modo, la indagación sobre el lugar que ocupa la escuela en el entramado de futuros de quienes nacieron, se criaron y viven en contextos de extrema pobreza urbana es reveladora.

Al respecto, proponemos que pensar futuros en estas escuelas se constituye en modos de fugar(se) de muchos de los presagios y fatalismos que pesan sobre sus destinos. En estos espacios urbanos, la apertura de lo posible y la conquista de lo que no llegó, adquieren connotaciones clave que son objeto de problematización aquí. Nos ocupamos de las múltiples formas en que los y las estudiantes

piensan, desean y temen el futuro muchas veces de modos silenciosos, imperceptibles o difusos.

El trabajo en terreno que retomamos involucró estrategias múltiples que procuraron adentrarse en los modos en que los y las estudiantes relatan y piensan la escolaridad y el futuro en la intersección escuela-barrio. Nos centramos en esas poblaciones que han quedado libradas a su propia suerte en el marco de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2011); jóvenes que sueñan sabiendo las condiciones en que lo hacen, en especial, que saben que ese sueño y su realización es en sí línea de fuga.

Aquí, se trata de caracterizar las imágenes, preocupaciones, deseos y miedos que manifiestan los y las estudiantes cuando piensan en la intersección futuro/barrio/escolaridad. Relatos que resultan centrales para describir muchas de las tensiones que se observan en el devenir cotidiano de la escolaridad, así como para delinear cursos de acción más allá de los fatalismos que pesan sobre los y las jóvenes y sus escuelas.

Cartografiando rizomas

Tal como lo venimos anunciando, más allá y a pesar del nihilismo y el desencanto que pesa sobre los y las estudiantes y las escuelas de estos barrios, ellos/as continúan trazando futuros de modos múltiples. Proponemos una cartografia donde el deseo de futuro irrumpe en los espacios urbanos que habitan y las escuelas a las que asisten cobran protagonismo. Si en general las imágenes de apatía y desesperanza que sobrellevan los y las estudiantes son marcas difíciles de tramitar, adquieren especial relevancia en la configuración del porvenir/devenir-sujeto en condiciones de pobreza. Proponemos la noción de cartografía como un modo de acercarnos a la descripción del futuro. Un modo que desestima el valor de la copia, lo inerte, los calcos, la reproducción, la linealidad, la dicotomía y que introduce el movimiento y la potencia descriptiva de lo múltiple (Deleuze, 1989).

El futuro deviene rizomas y estos no pueden ser calcados. Es en esta dirección que nuestra cartografía cobra valor, la construcción de un mapa que sirve para recorrer un territorio en varios sentidos, con múltiples entradas, siempre cambiante, en movimiento. En los y las jóvenes, las imágenes de futuro se presentan como espacio a conquistar y diseñar entre la escuela y el barrio en el que viven. En esa intersección es que adquiere un lugar central el trazado de los recorridos que vendrán. El barrio para ellos/as, se vuelve un reservorio de tiempos y memorias.

A lo largo del desarrollo del trabajo de campo nos hemos encontrado con modos de tejer futuros que enlazan presentes y pasados, que adquieren modulaciones múltiples. Un tejido rizomático en el que el porvenir es trazado por sus protagonistas, conscientes de que sus futuros no dependen exclusivamente de su voluntad y deseo, sino que conllevan líneas de diversos grosores y texturas. Estas líneas diversas, tensionadas y tensionantes no conforman entramados lineales ni homogéneos. Los deseos de futuros son formateados, pero en estos contextos en particular resulta interesante detenerse allí donde el deseo permite fuga y huida. Incluso, como lo discutiremos más adelante, junto al deseo de mercancía aparecen otros vinculados a la escolaridad, al soñar y construir futuros. La escuela, en estas cartografías de futuro, toma diferentes lugares, todos ellos centrales. Para los y las estudiantes, la institución escolar presenta imágenes de refugio, lugar de encuentro, espacio de conquista y resistencia, posibilidad de soñar/desear y desplegar porvenires diferentes a lo que viven. En palabras de una estudiante:

> Entrevistadora (E): ¿La escuela tiene que ver con tu futuro?
>
> Estrella (Es): Sí, porque gracias a ella podría llegar a tener la casa, que podría llegar a tener, llegaría a formar lo que seré en su momento [...] Gracias a la escuela, tendría todo lo que te dije. Por eso sigo la escuela, y también porque me gusta. [...] Es lindo poder comunicarse con la gente, tener conocimientos, aprender de lo que la otra persona sabe,

> o que la otra persona aprenda de lo que vos sabés. (Estrella, estudiante, 17 años).

La propuesta esbozada aquí radica en la posibilidad de escapar tanto de las lecturas pesimistas como de las románticas (Grinberg, 2010; Grinberg y Machado, 2018). Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas. Lo que aporta de atractivo este acercamiento a los relatos de futuros es la introducción de la tensión, de lo discontinuo, de lo dividido y lo múltiple que remite a una estabilidad tranquilizante, a lo continuo, a sus posibles cimientos (Foucault, 1992). Pensar sobre las tensiones implica desechar la idea del primado de un/unos término/s sobre otro/s, de la reducción de uno a otro; implica sostener la idea de tensión en su intensidad, describirla, pararse sobre ella, trabajar sobre sus líneas, sus nudos, sin intentar resolverla. Esto nos permite adentramos en las tensiones y las líneas que atraviesan en diferentes densidades e intensidades, relieves y texturas, las vidas de estos/as jóvenes, sus familias y sus escuelas. La propuesta radica en la realización de una cartografía que implica tanto la pregunta por el poder como por las líneas de fuga. Entendiendo junto con Deleuze "lo político como posibilidad, acontecimiento y singularidad" (1996a, p. 266), proponemos que estos/as jóvenes se sitúan en los cortocircuitos que se abren en el presente hacia o desde el futuro. Problematizamos los relatos de futuros que construyen los y las jóvenes todos los días en la escuela y fuera de ella, comprendiéndolos como mapa político que no solo se realiza como resultado de unas líneas sedimentadas, sino que devienen líneas de fuga.

El futuro como espacio a ocupar

Tal como lo señala el epígrafe que introduce este capítulo, si en general como hombres y mujeres de nuestros tiempos nos hace falta creer en el mundo, en las villas en particular la creencia y creación

de nuevos mundos se vuelven tan urgentes como cotidianas. Así, recuperando lo propuesto por Deleuze (1996a), la producción de relatos de futuros deviene en acontecimientos mínimos que, de modos muy diversos, participan en ese hacer nacer algo de esos espacios-tiempos. Son los y las estudiantes, sus familias y docentes quienes diariamente, al habitar y sostener la escuela y la escolaridad, producen, conquistan esa creencia al mismo tiempo que crean otros mundos posibles. En medio de las (im)posibilidades, las tensiones del vivir/estudiar y el miedo que provoca la repetición del pasado en su futuro, los y las estudiantes crean estrategias para conquistar los terrenos del porvenir. La idea del futuro como algo a conquistar es parte clave de ese pasado que amenaza con repetirse; esto es un pasado que acecha pero, ahora, como amenaza de futuro. Para quienes nacieron en estos barrios, la posibilidad misma de imaginar futuros está muchas veces en entredicho; de otro modo solo quedaría sobrevivir y conformarse en los márgenes del presente con esas imágenes de pesimismo y criminalización que pesan sobre los espacios que habitan.

Sin embargo, a pesar de las imágenes apocalípticas que sobrevuelan los y las jóvenes viven ese tiempo de un modo otro. Y en ese proceso nos ofrecen elementos que nos permiten acercarnos a múltiples formas de abordar la cuestión. Expresar el deseo y el temor que produce desear mañanas, se vuelve una estrategia de conquista pero, también, de resistencia; estrategia de vida que surge y subsiste en los bordes de la urbe, en los márgenes de lo pensable y, también, de lo decible. No solo se trata de aquello que dicen o manifiestan; los y las jóvenes todos los días, al ingresar a la escuela, dan cuenta con sus cuerpos acerca de qué piensan, sueñan y desean en clave de futuro:

> E: ¿Te pones a pensar en el futuro?
>
> Es: ¿En lo que quiero ser? O ¿en lo que quiero tener? Sí, me pongo a pensar, muchas veces. Lo pienso y lo sueño. Pero es algo que no... A veces sueño y vuelo mucho, me voy. Pero no. Sí lo sueño, sí lo pienso, pero hasta que no termine el colegio no me pondría una meta para llegar a tener una casa o un futuro lindo. Ahora mi meta es llegar a

> terminar el colegio. Cuando termine el colegio, ahí sí recién voy a poder decir si me saqué un peso de encima, un alivio y estoy bien, lo logré, y poder, sí, pensar... en una casa, no sé, en un trabajo. No sé, en poder mantenerme sola. No sé, van a pasar muchas cosas todavía. (Estrella, estudiante, 17 años).

Es en este marco que nos referimos a las luchas de futuro en tanto que conquista silenciosa de nuevos espacios-tiempos que ocurren en y desde la escuela. Tan silenciosa como estratégica en una línea tensionada y tensionante que atraviesa a la propia escolaridad. Ello en la medida que aparece entre las líneas de un pasado, un barrio, una historia que amenaza con repetirse y un devenir que, si bien puede funcionar como discontinuidad, como fuga, también acecha como y desde el futuro. Así, en los relatos de estos/as estudiantes, una y otra vez esta suerte de pasado-futuro irrumpe a veces en forma de amenaza de reeditarse en sus vidas. Al mismo tiempo, la conquista de futuro aparece como posibilidad, como *sueño soñado despierto* de huir, de fugar de lo que pasó:

> E: ¿Cómo te imaginas tu futuro?
>
> Es: Un futuro lindo, no me voy a imaginar un futuro feo, obvio que no... [Se ríe]. La verdad que sufrí mucho para imaginarme un futuro horrible [...]. Quiero tener mi casa y mi familia. Nunca tuve una casa. Bah, tuve una, pero no la tengo. Cuando mi abuela se murió esa casa iba a ser mía pero mi papá no se hizo cargo de la casa ni de mí. Pero no quiero pensar en eso, la pasé mal. (Estrella, estudiante, 17 años).

Por un lado, el clima de desencanto y nihilismo que pesa sobre las instituciones y los y las jóvenes que las habitan, por el otro, la era del tú puedes, que involucra el llamado permanente a la mutación, al cambio, a ser adaptables, resilientes, a volvernos artífices de nuestro porvenir, como aquel héroe de Hollywood que reta y le gana al destino. Este llamado a devenir responsables de la propia historia, de la vida presente y futura en estos contextos urbanos, entre la abyección y la convocatoria a autohacerse, deja de ser un juego para convertirse

en relato cínico (Grinberg, 2015c, 2017). Cinismo que deben sortear los y las jóvenes tanto como aquel pasado que acecha desde el futuro.

El futuro presenta hoy múltiples dimensiones y facetas. Genera miedo pero, también, dado que el hombre como criatura simbólica no puede vivir sin pensar en el porvenir, conlleva significativas e interesantes expectativas, esperanzas y utopías (Augé, 2012). Pensar futuros implica dar cuenta de esta complejidad, las yuxtaposiciones, sus entramados, sus aparentes contradicciones... *el futuro ya fue... el futuro es hoy... el futuro, no sé,* señalan los y las estudiantes.

Diversos futuros se entrelazan sin una lógica lineal, futuros pasados y futuros presentes se enredan. Los relatos de futuros, las concepciones en torno al tiempo que circulan en la escuela y fuera de ella, habitan, resisten, dentro del aula, en los recreos, en los actos escolares... El presente, relatado por jóvenes y adultos en estos espacios, se entreteje, se entrelaza en un complejo entramado donde se entrecruzan pasados y futuros. Es en este contexto que los deseos de cambio, de futuros y porvenires mejores siguen circulando –vistiendo diversos ropajes– por la escena escolar.

En busca de horizontes otros

Nuestros tiempos son analizados desde su complejidad bajo múltiples denominaciones que van desde la era de la información, la posmodernidad, la modernidad líquida, la sobremodernidad, la sociedad de empresa, las sociedades de control. Si las nociones de tiempos líquidos y presentificación (Bauman, 2007; Hartog, 2007; Jameson, 1995) suelen usarse como sinónimos de nihilismo y desencanto, en estos contextos el de relato de futuro se puebla de otros sentidos. Sin negarlos ni romantizar las condiciones del desear es en el presente desde donde hacen pie para imaginar la posibilidad de futuro. La referencia al ahora se teje entre el no saber, el gusto por muchas cosas, el no querer preocuparse (y hacerlo) y el querer disfrutar que terminan la escuela. Como remarca este estudiante:

> No sé. Todavía nada. Me gustan muchas cosas, la historia, la filosofía. La psicología. Me gusta de todo. Ser profesor de educación física.... Todavía no sé... No me quiero preocupar, pero me preocupo. Quiero disfrutar ahora, ya termino... (Mariano, estudiante, 16 años).

Terminar la escuela es para el estudiante aquello que quiere disfrutar en su ahora. Uno que llega contra viento y marea, al mismo tiempo que finalizar la escuela implica pensar en lo que sigue, preocuparse aunque no quiera hacerlo. Como en una paleta de colores los y las estudiantes incluyen en sus relatos de futuro una multiplicidad de tonalidades. Todo parece poder convivir en un mismo relato. Los relatos de futuros pueden incluir la protesta, la denuncia, la concentración de tiempos, de espacios, de sensaciones extremas, el drama, el juego, el sufrimiento, la alegría, la convivencia con la risa, etc. Aquello que se concentra en los relatos de futuros ofrece una fotografía en movimiento de la vida urbana, de sus tensiones. El consuelo de estos relatos, si es que así se puede nombrar, es que es desde ese fondo, en esos bordes, es donde a veces la vida se torna poderosa y placentera (Nietzsche, 1995). La aparición de la tensión como su elemento primario se vuelve reveladora para entenderlos en su potencia de vida y dolor del sufrir. Los relatos de futuros configuran la reconciliación en una misma estructura narrativa del sufrimiento, el placer, el deseo, el sueño y el juego.

Es aquí donde entendemos que los relatos de futuros alcanzan la cualidad de fenómeno estético, su mezcla y multiplicidad de e/afectos así como los dolores que no detienen los placeres. Como "en la alegría más alta resuenan el grito del espanto o el lamento nostálgico por una pérdida insustituible [...] como las rosas brotan de un arbusto espinoso" (Nietzsche, 1995, pp. 49-50), el futuro funciona como aquella esperanza que aparece como rayo de alegría en un mundo desgarrado/r, como quien vuelve a alegrarse luego de un duelo cuando puede volver a dar a luz.

En esta dirección, un vecino del barrio, como chiste e ironía, pero también como denuncia, nos describe cómo se vive y desea futuro

en estos espacios urbanos: “el penal queda en el patio de mi casa”.[1] Desde ese patio el horizonte se conjuga con los contornos de un complejo penitenciario y la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE). De este modo, también desde lo geográfico, visualizar otros horizontes se vuelve posible solo si se mira más arriba. Así, mientras miraba hacia la línea que divide el barrio del cielo, me decía:

> Diego (D): ¿Qué pasa?... (Me pregunta mientras se acerca a mirar aquello que estoy mirando).
>
> E: Estoy mirando el horizonte...
>
> D: Viste... acá el horizonte está más arriba. (Diego, vecino, 26 años).

Nuestras preguntas en torno de cómo ese porvenir se piensa en contextos de extrema pobreza urbana recuperan esa cortina de humo que, a la vez que nubla el horizonte, hace mirar más arriba. Lejos de ser una imagen poética, la línea del horizonte en el barrio muchas veces se encuentra “tapada” por montañas de basura. En otros casos, esa línea que divide la tierra y el cielo aparece nublada por el humo de cuando son quemados los cables para extraer su cobre o, sencillamente, cuando se queman los residuos domiciliarios, porque no hay recolección. El horizonte, en tanto línea e imagen de lo que vendrá en estos barrios, aparece poblado por la villa, la cárcel, la basura y la quema.[2] Basta subir la lomada de la puerta de la escuela y mirar hacia el horizonte (hacia el afuera de la escuela) para notar la extensión

[1] Los barrios a los que nos referimos aquí, tienen “en sus espaldas” o en sus horizontes, tal como lo señalan los y las vecinos/as (según desde donde lo miremos) al complejo penitenciario norte (integrado por tres unidades, una de máxima seguridad) y *el cinturón* o *la quema* (el CEAMSE), donde la Ciudad de Buenos Aires y 34 municipios del conurbano bonaerense envían su basura.
[2] Nos referimos al complejo de la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado (CEAMSE), recientemente mencionado. Allí se realiza la gestión de los residuos sólidos urbanos de la ciudad de Buenos Aires y de 34 partidos del conurbano bonaerense.

de la villa, la montaña de basura, el humo y el penal que se distingue a lo lejos.

Imagen 1. Horizonte



Fuente: Estudiante de escuela secundaria, 2012.

Si en el barrio el horizonte *está más arriba* los relatos de futuros se forman en esa confluencia. Pensar futuro/porvenir involucra preguntarse por la sociedad, la tierra, el barrio en que se vive, la propia vida, por una mirada que se debe posicionar *más arriba*. A diferencia de la idea de incertidumbre que suele acompañar las imágenes del porvenir, en el barrio esas imágenes, más bien parecen anunciarse y acechar. La amenaza se vuelve concreta al levantar la mirada y encontrarse con la cárcel o con la quema. La línea espacial del horizonte en el barrio y los deseos/temores de futuro son acechados en esas presencias, posibilidades y, por tanto, el futuro, incluso para poder

ser imaginado de modo individual, requiere posicionarse de otros modos.

No se trata de eufemismos ni de metáforas, el penal y el CEAMSE están allí. En esa imagen, en ese horizonte que está más arriba, se encarna un barrio. Ese mirar más arriba –que supone a la montaña de basura y las rejas electrificadas del penal–, se vuelve condición del pensar futuro. Es en este contexto que los y las estudiantes relatan, desean/temen futuro, donde este amenaza con volver en tanto que reedición del pasado en sus vidas pero también como posibilidad de huir de él. Huir del acecho de los trabajos mal remunerados, trabajos de fuerza, de no ser nada ni nadie, huir para estar mejor, para no vivir alquilando, para mantenerse:

> Yo la escuela la quiero terminar por el trabajo, para tener un trabajo mejor. Para estar mejor. Porque sin secundario no sos nada. Sin secundario no conseguís nada. Sin secundario ganás nada. En mi casa nadie terminó y mi mamá quiere que yo termine el colegio. Ella banca el alquiler sola... yo recién ahora estoy empezando a trabajar, como para poder sacarle un peso de encima a ella. Y trabajo también por mí, es importante para uno mismo, porque si no trabajás, no te mantenés, ¿quién lo va a hacer por vos? Nadie. Es la necesidad de uno mismo... Yo lo quiero terminar. Y lo hago por mí, porque no lo voy a hacer por otra persona. Porque si yo no quisiera no lo haría. Mi mamá trabaja en una casa de familia como empleada doméstica, estamos solos con mi mamá y mi hermano, mi hermano está en cuarto. (Estela, estudiante, 18 años).

Mientras el porvenir, desde hace algunas décadas, abruma con su desaparición, en nuestro trabajo de investigación nos encontramos con instituciones, barrios y, desde ya, con estudiantes que pujan por su permanencia[3] y su conquista que, muchas veces, quita el sueño así como lo potencia. Un porvenir que adquiere otros contornos, incluso admite la reflexión sobre su (im)posibilidad que hostiga y obliga a multiplicar sus sentidos. Para Augé (2012), el presente inmóvil se

[3] Para focalizar la atención aquí ver el capítulo escrito por Eduardo Langer.

abatió sobre el mundo desmantelando el horizonte de la historia; para los y las estudiantes ese abatirse es una de las posibilidades para adentrarse en los terrenos del futuro.

Asumir(se) en este presente no implica desconocer la pobreza, la desigualdad, la injusticia del vivir en/el borde, ni su naturalización y/o justificación. Pararnos, entonces, sobre las (im)posibilidades de los relatos de futuros no refiere a la voluntad, al voluntarismo o la resiliencia (Grinberg, 2011); tampoco a la culpabilización de los sujetos por la falta de esas “virtudes”. Se trata, más bien, de las líneas de futuro tal como se tensionan y dirimen en el barrio. Destacar la potencia del *deseo de* no puede conducirnos a esas lecturas voluntaristas ni culpabilizadoras. Encontrarnos con el deseo y la tensión allí donde nadie espera nada y de donde se espera todo (voluntad, resiliencia, esfuerzo, etc.) implica romper con las ya no tan nuevas dicotomías, romantizaciones y negaciones que pesan sobre los sujetos que allí habitan y sus espacios (Grinberg, 2019).

La pregunta de Augé (2012) ¿qué pasó con la confianza en el futuro?, nos invita a pensar cómo los sujetos construyen horizontes y los piensan mirando más arriba. Ello con el objeto de continuar viviendo y deseando, para aprender, para ir a la escuela, tener hijos/as, o retomando a Bloch (2004) soñar despiertos. Al mismo tiempo, mientras tampoco queda claro que la historia contemporánea haya perdido su capacidad de sugerir soluciones para el futuro, la idea de soluciones para siempre ya no parece posible y los sujetos en los barrios más pauperizados de la urbe son conscientes de ello.

Respecto de las temporalidades, si en otros barrios o sectores de la urbe la vida está reducida a la agenda, a correr entre múltiples actividades, en estos espacios urbanos el tiempo chicle se hacen carne. No se trata de correr entre actividades, en tiempos súper ajetreados. La agenda cambia a cada segundo, pero en otros sentidos o direcciones (Grinberg, 2011). El tiempo del tiroteo[4] convive en tensión con un

[4] Para más referencias a estas situaciones, pueden consultarse otros capítulos de este libro, como por ejemplo, los escritos por Eliana Bussi o por Marco Antonio Bonilla.

tiempo que parece estirarse y estirarse, con el tiempo del silencio, de la espera de que algo suceda, así como con aquel tiempo que involucra juntarse con amigos/as, la música, la fiesta y la alegría que se siente al caminar por el barrio. Los relatos presentan estas estructuras de intermitencia, donde el verbo jugar se conjuga con el peligrar, donde lo bueno del barrio, lo peligroso, la muerte, las profesoras, la escuela, el zanjón, la basura, las plazas, los tiros y la vida vivida y soñada forman un entramado:

> Este barrio es muy peligroso, pero está más o menos bueno. La escuela está buena, hay muchas profesoras buenas, mataron a muchos chicos de acá. En el zanjón tiraron mucha basura. Las plazas están re buenas, anoche estaban tirando tiros, estaba durmiendo, pero se escucharon muy fuertes. (Esteban, estudiante, 13 años).

En este contexto ¿qué otra posibilidad que sostenerse desde el presente existe? Pensar el futuro desde el presente ¿solo implica vivir en el presentismo consumista? O, como nos encontramos en los relatos de los y las jóvenes, ¿ello habilita pensar otras modulaciones? Algo así como instalarse, aferrarse, enraizarse al presente como línea clave para construir futuro. Hacer pie en él para poder seguir caminando, habilitar su conquista. Como relataba un vecino, nuevamente, en clave poética:

> Camino una calle sin salida. ¿Qué habrá del otro lado? Una calle nueva, rumbos que no conozco. ¿Por qué hay que elegir y vivir sin camino? Para seguir viviendo... (Diego, vecino, 26 años).

Esto no implica la carencia de deseo, ni la ausencia de exploración. No solo no se han evaporado de las imágenes, sino que son la posibilidad de ese futuro. El devenir de la subjetividad en estos espacios urbanos implica la experimentación simultánea de situaciones traumáticas, difíciles, dolorosas, violentas pero, también y en igual medida, muchas otras vinculadas al juego, el placer, el deseo, la vida y el futuro (Grinberg y Dafunchio, 2016).

Se trata de subjetividades que acumulan tiempos distintos, pasados diversos, recuerdos variados, incluso al evocar el porvenir. Ellos/as no encarnan el slogan de moda que reclama vivir con intensidad, la intensidad atraviesa sus vidas. En sus relatos de futuros y de escuela remiten a los modos en que intentan devenir en su barrio, un espacio a evitar (Osborne y Rose, 1999) para muchos, un espacio propio, de vida, de juego, desde donde conquistar futuro, para los y las estudiantes y sus familias. Devenir de aquellos espacios-tiempos futuros circunstanciales, de tránsito, de paso, de poca o relativa importancia, donde se relata el *no somos nadie*, a lugares propios, lugares posibles de ser pensados, donde dejar de ser anónimos. Lugares históricos o vitales, donde los y las jóvenes viven, se vinculan con otros/as, crecen, aprenden, etc. Los y las jóvenes no se resignan a sus condiciones, se paran en la tensión, desean mercancía –tener sus cosas, lo básico– y también escolaridad, amor. En esa tensión, los relatos de futuros encuentran lugar en ese *entre*. Nosotros utilizamos en extremo esa posibilidad que permite abrir el lugar *entre*. De este modo, los relatos se ubican entre el futuro y el porvenir, entre lo individual y la humanidad.

Los y las estudiantes proyectan entramando deseos colectivos e individuales en sus relatos sin diferenciarlos (el cuidado de la tierra, el deseo de futuro, la mejora del barrio, etc.). El futuro, el porvenir, es inmediato e incierto a la vez. Provoca dudas y certezas, esperanzas y temores. El futuro, entendido así, es tanto vida, nacimiento, como muerte, es aquel tiempo *entre*. Cuando se describe nuestro presente como un escenario complejo donde la falta de entusiasmo es una de sus notas particulares, nos encontramos con estudiantes que sueñan con terminar la escuela, con viajar, con *tener/ser/poder*.

Los relatos de futuros traman su huida en la tensión, los relatos con la construcción de tiempos verbales compuestos, el uso del potencial entre otras estrategias discursivas:

> Me gustaría tener mi casa... mientras tenga techo, paredes, baño y electricidad, yo ya soy feliz. No quiero la gran casa, mientras que sea

> algo mío. Me imagino que va a ser linda. Me gustaría una casa más grande. Pero que sea mía, es feo vivir alquilando siempre. Me imagino un horizonte, me lo imagino como un árbol, para mí el árbol es vida, libertad, naturaleza, algo lindo, por más que esté lleno de bichos, de babosas. (Estrella, estudiante, 17 años).

Yo ya soy feliz, anuncia. Y, en ese momento, abre la interrogación por los cómo, los modos de la felicidad en el barrio. No es que quiere una gran casa, le basta con que sea suya. E imagina el futuro –el horizonte– como un árbol –otra vez, elevado, hacia arriba– con su belleza, aunque matizada con alusiones a lo que considera desagradable. Nos encontramos con la posibilidad de pensar futuro en los relatos de los y las estudiantes y allí la escuela adquiere un lugar clave. Como nos relataba un vecino al contarnos que había vuelto a estudiar:

> Todos podemos sentarnos a estudiar, todos podemos... la escuela puede, con la escuela podemos. (Marcelo, vecino, 28 años).

La escuela, aquí, es clave, tanto porque habilita la posibilidad de futuro como porque es el lugar desde donde es posible pensarlo. De aquella incógnita que aterroriza y paraliza, la escuela deviene en el espacio/tiempo desde el cual los y las jóvenes se arriesgan a la conquista de esos futuros. Así, aunque no guste estudiar, aunque sea una obligación, la escuela es referenciada como el espacio/tiempo que hace posible pensarse habitando el futuro, algún futuro. De este modo, la escuela tensiona el anonimato del nadie y hace ser ese alguien:

> –¿A quién le gusta estudiar? ¿Quién viene acá a estudiar?
>
> –Yo conozco gente que viene a estudiar, que cuando no hay clases se pone a llorar.
>
> –Yo conozco mucha gente que viene a estudiar... ¿a qué vienen si no?
>
> –Obvio que por obligación, para terminar el secundario y ser alguien en el futuro. Porque si vos no terminás el colegio ¿Qué hacés? ¿De qué vivís? No podés hacer mucho. No sos nadie.

–Entonces el secundario te hace ser alguien en el futuro...

–Obvio ¿si no, para que venís al colegio?... De algo te sirve. (Conversación entre cuatro estudiantes, 16 y 17 años).

Mientras están dentro, los y las jóvenes cuestionan los motivos que tienen para ir a la escuela. Sus relatos expresan una tensión permanente. Estar allí/no estar allí remite al estudiar, a que les guste o no, al disfrute, a la elección, a la obligación, pero también al devenir alguien. Los y las estudiantes por momentos equiparan *venir a la escuela* y *venir a estudiar* como términos equivalentes; en otras oportunidades señalan que los motivos del estar allí remiten a la obligación. En esta conversación, la obligación de terminar el secundario se vincula con *ser alguien en el futuro*, con tener de qué vivir, con hacer algo, que puede ser *mucho*. Estos/as estudiantes están dentro de la escuela pensando en los motivos que tienen para seguir estando allí, incluso en sus cuestionamientos encuentran algunas razones para terminar el secundario. *De algo te sirve,* dicen, y ese algo tiene que ver con su futuro, con el ser y hacerse alguien en la escuela.

La escuela como espacio desde donde conquistar

Retomando a Deleuze (1996a), nuestra propuesta es *elevar el acontecimiento* instalándonos en él como en un devenir, atentos a todos sus componentes y singularidades. El devenir no está en la historia, "no es la historia; la historia designa solamente el conjunto de condiciones, por muy recientes que sean, de las que nos apartamos para 'devenir', es decir, para crear algo nuevo. Eso es exactamente lo que Nietzsche llama lo intempestivo" (Deleuze, 1996a, p. 267). Lo intempestivo caracteriza los relatos de futuros que resquebrajan una concepción del tiempo lineal, continua y homogénea. La idea del ir *hacia delante* y *hacia atrás* se desdibuja. En estos espacios urbanos nos encontramos con eso que deviene, que escapa de la lógica lineal y progresiva del tiempo. No hay necesariamente un fin, ni una causa

final y es justamente en esa grieta que se abre el futuro. Quebrando la lógica teleológica que supone un origen y un fin, un lugar del que se parte y otro al que se llega (Deleuze, 1996a), los y las jóvenes se instalan en la posibilidad del porvenir, más allá de las dicotomías, de la lógica binaria y optando por la multiplicidad, quizá porque es la posibilidad más clara de que algo diferente pueda ocurrir. Del mismo modo en que todas las cosas y las personas están compuestas de líneas muy diversas (Deleuze, 1996a), trazados que fluctúan en grosores, intensidades, relieves, texturas y trayectorias, los relatos de futuros en estos espacios urbanos pueden ser puestos en esta trama caracterizada por la discontinuidad, las rupturas, lo inesperado:

> A la escuela venimos a estudiar. [...] En el colegio tenés la libertad de todo. Porque el colegio te abre muchas puertas. A mí me gusta venir a la escuela. (Marcelo, estudiante, 17 años).

> ¿Qué es la escuela para vos? –Tiene que ver con la libertad. Sería un derecho. Es un derecho a tener un libro en la mano. A poder aprender a poder leer. A poder crecer. Porque con el colegio a la vez crecés. [...] Al colegio lo veo como un camino. (Estrella, estudiante, 17 años).

Los relatos de escuela que se dirigen a lo evidente (y no tanto) de sus funciones, son recurrentes. *A la escuela venimos a estudiar*, sostiene el joven, como quien dice una obviedad que hace tiempo dejó de serlo. Contra todo presagio, la escuela es lugar de estudio; un estudiar que se liga a la libertad y a la apertura de puertas. Esa apertura de puertas, implica desde su ingreso, la posibilidad de soñar sueños, de conquistar territorios vedados. Incluso la permanencia en la escuela y su culminación deviene sueño. Este joven señala que le gusta ir a la escuela, pero hasta para aquellos/as que no son tan fervientes entusiastas, la escuela ocupa un lugar central desde donde fugar(se) de aquello que los abruma –sus historias presentes, pasadas y futuras–, desde donde conquistar los terrenos del desear y del porvenir. Terrenos que se implican, se yuxtaponen, se entraman. El segundo relato vuelve a presentar la escuela ligada con la libertad, y agrega

en potencial: *sería un derecho.* El derecho se vuelve concreto cuando el libro se tiene en la mano, cuando poder aprender deviene en poder leer, crecer. Pero el libro no viene solo, el libro también es conquista desde su habitar la escuela. La institución escolar es uno de los espacios que los y las estudiantes refieren como lugar de conquista de derechos, lugar desde donde se puede desear tener pero también desde donde se desea poder –aprender, leer, crecer–. La escuela deviene camino para alcanzar esos deseos de futuro soñados despierto.

Los y las estudiantes entrevistados señalan sin rodeos para qué van a la escuela, qué rescatan del paso por ella y cuál es su papel en sus vidas. Así, además de constituirse en una promesa (para algunos/as, la promesa) también es un lugar de encuentro, de compartir, de experiencia, de esperanza, de solidaridad, de conquista de deseos, de futuros distintos. Es un lugar de fuga, de refugio. Un lugar donde las dificultades abundan, donde para poder seguir, lo primero es aceptar las (im)posibilidades. Las experiencias de la frustración, de la pérdida, forman parte de los relatos de futuros y de escolaridad. Como sostiene esta joven:

> Lo que más me gusta de venir a esta escuela es el tema de la enseñanza porque está muy adelantada la enseñanza acá. A mí me gusta venir. Por lo menos en esta está la maestra, como se llama esa, la María, la que sabe cosas que sí te van a interesar. No es como otros profesores que hablan de historia, te aburren... vi profesores que sí te enseñaron bien. Y hay otros profesores que no te enseñan bien. (Melisa, estudiante, 18 años).

La joven relata que le gusta ir a la escuela y resalta como positivo la enseñanza.[5] Es una joven que ha venido a los nueve años de Bolivia y que recorrió, en línea con lo planteado en el capítulo anterior, diversas escuelas hasta que finalmente encontró la que más le gustó, hoy, *su* escuela porque enseña y no la aburre. En ningún momento de la

[5] Más referencias a cómo los y las estudiantes valoran la enseñanza de sus docentes pueden encontrarse en otros capítulos de este libro. Véase, por ejemplo, el capítulo escrito por Gabriela Orlando.

entrevista la joven da cuenta de estar habitando un lugar carente de sentido en su vida. En la escuela para estos/as jóvenes se aprende:

> Significa todo porque gracias a ellos, como dice mi mamá cincuenta por ciento es de ella que me crio y cincuenta por ciento de la escuela que me educó... porque gracias a ellos yo sé todo lo que sé. (Marcela, estudiante, 19 años).

La escuela muchas veces significa todo. Implica un lugar en el que la madre confía que su hijo/a va a estar bien, donde se va a aprender. La escuela se vuelve lugar donde poder apoyarse, donde ser apoyados, alentados. Existe en muchos relatos el registro de un profundo agradecimiento a las posibilidades, a los aprendizajes, a los y las profesores/as que marcaron las vidas de los y las jóvenes.

> La escuela es...como algo importante en mi vida, aprendí mucho.
>
> ¿Vos para qué venís a la escuela? –Para el día de mañana tener un buen laburo, qué sé yo. Sí, aparte si yo quiero seguir algo, puedo seguirlo tranquilamente. Yo quiero seguir y al mismo tiempo no. Porque me conviene a mí para el día de mañana tener un mejor laburo de que lo que puedo conseguir sin estudiar. Y no por vago, ya me cansé de estar estudiando y eso. (Franco, estudiante, 18 años).

Este relato remite a la importancia que tiene la escuela en la vida juvenil y al aprendizaje que implicó. El joven está en el último año del nivel secundario y da cuenta de la tensión que le provoca pensar el año próximo. Cuando se le pregunta para qué viene a la escuela, él sin rodeos habilita el escenario del día de mañana, que implica la posibilidad de un buen trabajo o la continuidad de sus estudios. De este modo, la escuela aparece como antesala de la posibilidad de esa conquista. La escuela sirve para tener: educación, conocimiento, libertad. La posibilidad de constituirse en alguien, de dejar el anonimato de quien no importa. Remite a la posibilidad de decidir libremente, porque si sabés ya *no te pueden pisar la cabeza.*

> E: ¿Para qué crees que sirve ir a la escuela?
>
> Ema (Em): Para tener una educación, conocimiento, para ser libre, porque si no tenés educación y conocimientos en la sociedad no sos nadie. No sos alguien. Se me hace que tenés que conocer, porque si no viene cualquier otra persona y puede pisarte la cabeza. Es así, y el colegio te enseña a enfrentarte a la vida. Te enseña a defenderte. Y a ser alguien. (Ema, estudiante, 17 años).

Ser alguien en algunos casos es tener, deseo de mercancía, marcas, lujo y dinero. En los ya devenidos clásicos planteos del capital humano, hay una ligazón *sine qua non* entre educación, ingresos y progreso; pero la escuela aparece también en otro lugar. Pensar, defenderte y elegir son algunas de esas modulaciones. Así y, más allá de la lógica instrumental, la escuela es pensada y valorada como un espacio que abre otras posibilidades. Aparece como ese lugar desde donde conquistar y reinscribirse y, a la vez, fugar de los presagios que condenan a vivir en un eterno presente.

Palabras finales a modo de cierre

El futuro, en los relatos de los y las estudiantes, se presenta vestido de diversos modos: *me importa tanto que no puedo ni pensarlo, me importa pero pienso el hoy, o (no) me importa y lo pienso con desencanto*. Así, estos relatos oscilan entre futuros que acechan y futuros que prometen, pasados que anhelan superar y presentes por vivir. Pasados de los cuales hay que escapar, pasados con fugas de futuros donde producir, afirmarse y crear presentes. Pensar el futuro no resulta sencillo. Expresar el deseo y el temor que produce el desear el mañana, surge y subsiste en los márgenes de lo pensable y de lo decible.

Entendemos que éste es el lugar de la escuela como espacio de pensamiento, narración y experiencia. Pensar al mundo, conceptualizarlo, recuperar, transmitir, comunicar experiencia. Posibilitar

experiencias[6] donde exista la posibilidad de imaginar otros mundos, nuevos mundos. Hoy, cuando lo único estable parecería ser la inestabilidad, la crisis y el desencanto (y más para estos/as jóvenes), pensar al futuro resulta central.

Nos encontramos con estudiantes que conquistan con otros y nuevos sentidos el deseo de tener. Sus relatos se bifurcan y multiplican, valorizando la posibilidad de comunicarse, aprender, tener conocimiento y ofrecen un modo de pensarse, de pensar a la escuela y su barrio de una forma que altera los términos en que solemos pensarlos. Un plus que se presenta como una bifurcación y reagenciamiento, que no constituyen actos radicales (Youdell y McGimpsey, 2015), sino pequeñas conquistas diarias, claves para la vida de los y las estudiantes y, desde ya, para estos barrios. De forma que si los barrios en condición de pobreza son la expresión de la conquista silenciosa de la urbe (Grinberg, 2016, 2017), la escuela deviene lugar de conquista múltiple y silenciosa de territorios futuros.

La escuela, en estas cartografías de futuro, adquiere diferentes lugares, todos ellos centrales. Presenta imágenes tales como refugio, lugar de encuentro, espacio de conquista y resistencia, posibilidad de soñar/desear y desplegar porvenires diferentes a los que se viven. Son los y las estudiantes, sus familias y docentes quienes diariamente al habitar y sostener la escuela, la escolaridad, producen, conquistan[7] esa creencia y crean otros mundos posibles. En medio de las (im)posibilidades, las tensiones del vivir/estudiar allí y el miedo que provoca la repetición del pasado en su futuro, los y las estudiantes crean estrategias para ocupar de modos múltiples y por momentos silenciosos, los terrenos del porvenir.

La idea del futuro como algo a conquistar es parte clave de ese pasado que amenaza con repetirse. Esto es, un pasado que acecha pero, ahora, como futuro. Relatar el deseo y el temor que (les) provoca desear mañanas, deviene una estrategia de conquista pero también de

[6] Para focalizar la atención en esta dimensión ver el trabajo de Sofía Dafunchio.
[7] En torno de las conquistas cotidianas puede leerse el capítulo de Eliana Bussi.

resistencia; estrategia de vida que surge y subsiste en los bordes de la urbe, en los márgenes de lo pensable y, también, de lo decible. No solo se trata de aquello que dicen o manifiestan; los y las estudiantes todos los días dan cuenta con sus cuerpos al ingresar a la escuela qué piensan, sueñan y desean en clave de futuro. Es en este marco que nos referimos a las luchas de futuro en tanto que ocupaciones silenciosas de nuevos espacios-tiempos que ocurren en y desde la escuela.

“Retroceder nunca, rendirse jamás”

Luchas cotidianas de jóvenes contra el fracaso escolar

Eduardo Langer

En este capítulo se describen las experiencias de los y las estudiantes que concurren a escuelas en contextos de pobreza urbana que –tal como se sostendrá– involucran pugnas por estar, permanecer y *poder tener* escolarización. Son prácticas que producen cambios en las dinámicas cotidianas de las escuelas y que ofrecen elementos para caracterizar algunas de las líneas que atraviesan a los dispositivos pedagógicos en la actualidad. A estas prácticas de los y las estudiantes las denominamos *resistencia* porque plantean contradicciones y tensiones entre unas “mayores probabilidades sociológicas de que fracasen en el sistema educativo” (Willis, 2008, p. 45) y las decisiones, elecciones y acciones que expresan por no fracasar. Si las resistencias que el autor describía en los años setenta llevaban al ciclo de reproducción social, es decir, a que los y las estudiantes abandonaran la escuela y se incorporaran a trabajos menos calificados, en el presente nos encontramos con estudiantes que refieren a que tienen que estudiar, tienen que estar en la escuela y que, por tanto, tienen que ser mucho más estratégicos para sortear las imposibilidades del mundo en el que viven. Aún así, las prácticas de resistencia que caracterizaremos, si bien no conllevan necesariamente a esas ideas de

"fracaso escolar" prescriptas desde diferentes ámbitos, son luchas contra la reproducción del orden social, contra las posibilidades de *inempleabilidad de los calificados* (Castel, 1995). Y ello, en un mundo en el que el ciclo de la reproducción sigue existiendo pero en el que los sujetos se posicionan, mediante sus luchas, para evitarla.

Los estudiantes que abandonan la institución escuela ya no pueden incorporarse linealmente a la institución fábrica, tal como fue descripto por la bibliografía en torno de la resistencia escolar hace algunas décadas atrás.[1] Así, en el presente, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone porque, como también se refiere en el capítulo, los y las estudiantes con quienes nos encontramos no procuran escapar de la escuela sino permanecer, intentar e insistir. Es decir, son luchas cotidianas que tienen que ver con las posibilidades de tener y hacerse un lugar en una sociedad en que hay "déficit de lugares ocupables en la estructura social" (Castel, 1995, p. 345).

A través de esas prácticas, en la actualidad los y las estudiantes reclaman derechos tales como, por ejemplo, entrar a la escuela, que sus docentes les enseñen y ser respetados dentro y fuera del aula. Son pugnas que implican *poder*: poder sostener la escolaridad, poder mantener la asistencia, poder entrar, poder con la tarea, poder asociarse, etc. Por ello, en este trabajo, se considera el concepto de luchas como aquellas prácticas y acciones que implican enfrentarse, rebelarse, fugar a un régimen particular de la conducción de la propia conducta. Caracterizamos a través de esas luchas las "rebeliones específicas de conducta" (Foucault, 2006, p. 225) cuyo objetivo es otra conducta, ya que los y las estudiantes pugnan por sus derechos sociales tales como son la educación, alimentación, salud o vivienda, o simplemente, como se señala en el capítulo precedente, tener un libro. Estar, permanecer y demandar escuela son parte de esas luchas cotidianas en los barrios; es aquello en lo que los sujetos no retroceden ante las nuevas formas de desigualdad, así como no se rinden e

[1] El trabajo de Willis (1978) fue central en el estudio de estas dinámicas.

insisten en sostener y demandar esos derechos por mayor igualdad o por mejorar los espacios de vida.

Entonces, la noción de luchas se entiende como las respuestas a lo intolerable, las capacidades para enfrentar las condiciones en que se vive (Benjamin, 1987), los procesos de crisis o de precariedad laboral. Son las acciones constructivas de los sujetos para denunciar, resistir y actuar ante un mundo injusto mediante un conjunto de prácticas sociales que nacen en la periferia (Holston, 2009) y que se constituyen en actitudes de confrontación, elaborando significados que manifiestan en sus producciones las condiciones desiguales de vida y de opresión (Alabarces, 2008). Son líneas de fuga y movimientos imperceptibles (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010) que establecen una relación afirmativa con el malestar social. Son postulaciones de un orden distinto y, fundamentalmente, como dice Kristeva (1999) "contra la degradación del hombre" (p. 232). Esas formas de lucha y de resistencia muestran "otros valores y comportamientos que se ponen en juego en las estrategias colectivas de subsistencia" (Redondo, 2004, p. 55).

En suma, se describen las líneas de los dispositivos a través de esas luchas. Entonces, si poder y resistencia son modos de los dispositivos, líneas de sedimentación y actualización que todo dispositivo supone en formaciones históricas determinadas, no es posible proponer una práctica como de resistencia *per se*. Tal como ya se ha trabajado en el primer capítulo de este libro, la noción de dispositivo está ligada a la noción de poder, por tanto, a la noción de resistencia y de luchas. Siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias. Esos puntos de resistencia,

> ... desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. [...] están presentes en todas partes dentro de la red de poder. [...] no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. Pero ello no significa que solo sean su contrapartida. (P. 92).

Sin estos puntos de insubordinación, ¿sería posible, para las relaciones de poder, existir? (Deleuze y Guattari, 2002).

Así, por ejemplo, hasta fines del siglo XX ratearse[2] podía constituirse en una fuga de la mirada vigilante (Grinberg, 2009a). Actualmente no pareciera tratarse de esto porque, tal como dice Deleuze (1996b), la disciplina conforma nuestro pasado y nuestro futuro se anuncia controlado en una sociedad sumamente desigual que requiere, entre otros aspectos, formación permanente y mayor cantidad de años de instrucción para generar sujetos flexibles y polivalentes que se puedan adaptar a los constantes cambios productivos.

En este marco, a continuación se describe en primer lugar la hipótesis principal de este trabajo, luego se desarrolla una de las dimensiones empíricas producto del trabajo de campo –las luchas cotidianas de los estudiantes– y por último, a modo de corolario, se presentan algunas reflexiones finales. Para ello, se retoma el trabajo empírico a través de las encuestas realizadas a estudiantes[3] y de entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes en una escuela secundaria de José León Suárez.

No rendirse al "fracaso"

Hace más o menos cuatro décadas, el contexto capitalista permitía que los estudiantes que *elegían u optaban* (Willis, 1978) por dejar la escuela se incorporaran al mercado de trabajo. En *Aprendiendo a Trabajar* se describía cómo la subordinación y el fracaso no eran irrefutables porque había capacidad para la oposición, los agentes sociales no eran meramente soportes pasivos, sino apropiadores activos que reproducían las estructuras existentes. Así, la cultura contraescolar de los estudiantes de clase obrera manifestaba "fuerte

[2] Ratearse es escaparse de la escuela sin consentimiento de ningún adulto ni de dentro ni de fuera de la escuela.
[3] Para mayores precisiones acerca de esta encuesta sugerimos ver la introducción a este libro, escrita por Silvia Grinberg.

escepticismo con respecto al valor de las credenciales educativas y con relación al sacrificio que supone su obtención” (Feito, 2010, p. 82). Es decir, esas formas de resistencia eran utilizadas “para explicar el fracaso académico de los niños excluidos” (Rockwell, 2006, p. 7) y se encontraban al servicio de la reproducción autocondenadora.

En la actualidad, ya no se trata, como describió Erickson (1984), de la capacidad que tienen los/as alumnos/as de negarse a aprender aquello que sus docentes les proponen como forma de resistir a su autoridad. Por el contrario, las prácticas que aquí se describen involucran a los y las docentes, al aprendizaje, a la enseñanza, al estar en la escuela. Las demandas por educación de los sujetos en los barrios a los que hacemos referencia son luchas que, por lo menos, tienen más de tres décadas. Así se pueden observar escuelas que fueron construidas, en parte, por las luchas que muchos de los sujetos llevaron adelante en los barrios en condiciones de pobreza. En este sentido, por ejemplo, Venturini (2009) describe el reclamo de un grupo de padres para la edificación de una escuela en su barrio a través de notas, entrevistas y búsquedas de funcionarios de orden municipal y provincial en los actos públicos oficiales. Así, la escuela deviene un espacio de pugna y lucha, “se presenta como territorio a conquistar por los vecinos, en una lucha que de antemano está regulada por la normativa escolar y por la histórica manera de funcionamiento de las escuelas” (Venturini, 2009, p. 209). Los sujetos demandan, reclaman y luchan por espacios de educación formal dentro de las villas miseria o bien cerca de ellas (Grinberg, 2006). También, Santillán (2006) describe cómo los grupos familiares realizan esfuerzos para que los niños cumplan con su formación básica en el marco de magras condiciones materiales, acciones y estrategias que “aluden al carácter activo de muchos padres en temas ligados a la educación y la construcción de demandas específicas” (p. 380).

Las luchas cotidianas en las escuelas a las que van los y las estudiantes tienen ciertas líneas de semejanzas y de continuidad, en parte, con esas demandas por tener escuelas en estos barrios. De hecho, los y las estudiantes a quienes hacemos referencia son sujetos

que nacen y viven en contextos donde el pelear, demandar y defender son las prácticas habituales para sobrevivir. Como en la película de Van Damme, el lema de *retroceder nunca, rendirse jamás* aparece como figura en la lucha de los estudiantes, ya no físicamente contra un rival en un ring, sino simbólicamente contra el fracaso.

Entonces, en principio nos preguntamos ¿qué significa fracaso escolar y según quién? ¿Cómo ven esas formas de transitar por la escuela los diferentes actores? Según Terigi (2009), creada la escuela moderna se advirtió la presencia de niños que no aprendían según lo esperado, por tanto, el fracaso escolar "es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva" (p. 25) y hace referencia al desgranamiento, repitencia, el bajo rendimiento, las dificultades de aprendizaje, la sobreedad. Así, la interpretación del fracaso surge desde un modelo individual que se constituye en el núcleo del sentido común desde el cual fue pensado el problema de que niños/as y jóvenes no aprendían en los ritmos y de las formas en que lo esperaba la escuela (Terigi, 2009, p. 6). En este sentido, las nociones de lo normal y lo anormal son dimensiones centrales para caracterizar a los sujetos que "fracasan" escolarmente porque la normalización implica el establecimiento de jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma dentro de una población (Ball, 1997). La repitencia es una de las dimensiones que, desde los indicadores de los ministerios se considera como fracaso, sin embargo, y como ya los mapas del tercer capítulo de este libro lo problematizan, para los y las estudiantes, el repetir el año no siempre es un problema en sí:

> Entrevistador/a (E): ¿Qué opinás de la repitencia?
>
> Antonio (A): ¿De qué?
>
> E: De la repitencia.
>
> A: ¿Repi qué?
>
> E: Repitencia. Repetir de grado. Que tengas que hacer un grado nuevamente.

> A: Ah. Significa que tenés que seguir estudiando más para pasar de grado. (Antonio, estudiante, 14 años).

Más allá de haber cometido el error de formular una pregunta de forma incorrecta y que el concepto mismo de *repitencia* es una categoría que, quizás, muchos/as estudiantes no conocen, nos encontramos en sucesivos momentos con que para ellos/as no constituía algo a pensar, ni un problema, ni un fracaso. De hecho, la respuesta del/la estudiante es significativa porque la repitencia no solo no es un problema sino que, desde su punto de vista, implica un *seguir estudiando más* que haga posible *pasar de grado.* La repitencia, el fracaso o el abandono son categorías que, en todo caso, se vuelven explicativas para la academia o para los índices oficiales, pero no necesariamente para los y las estudiantes en estos contextos. En todo caso, ellos/as significan aquellas situaciones que viven a diario, que anteceden a su escolaridad y que marcan profundamente sus vidas. Por ejemplo, al preguntar sobre las razones de por qué los y las estudiantes dejaron alguna vez la escuela,[4] en la *Tabla 1* cobran relevancia las realidades y contextos que, según ellos/as mismos/as, les llevaron a abandonar por lo menos un año.

[4] Es significativo también decir que del total de los estudiantes que se encuestó, la proporción que alguna vez dejó la escuela es solo del 10%.

Tabla 1. Razones que dan los y las estudiantes acerca de por qué dejaron de ir por lo menos un año a la escuela según IVSG

Razones	IVSG de la escuela				Total
	Bajo 0,10-0,20	Medio-Bajo 0,21-0,30	Medio-Alto 0,31-0,40	Alto +0,40	
Tenía problemas	22,2%	23,5%	13,8%	5,3%	11,6%
Quería hacer otra cosa				3,5%	1,8%
Tuve que cuidar a un familiar				7,0%	3,6%
Me mudé	22,2%	5,9%	6,9%	3,5%	6,3%
Por trabajo	11,1%	5,9%	17,2%	26,3%	19,6%
Por salud		11,8%	10,3%	10,5%	9,8%
Por problemas familiares	22,2%	5,9%	10,3%	3,5%	7,1%
Por muchos motivos/ motivos personales			3,4%	1,8%	1,8%
Por muchas inasistencias	11,1%	5,9%		1,8%	2,7%
Por faltas de conducta			3,4%	3,5%	2,7%
Por falta de ganas/no quería venir/quería dejar		23,5%	13,8%	14,0%	14,3%
Por falta de estudio/no quería estudiar			6,9%	5,3%	4,5%
No tenía una escuela secundaria cerca			3,4%		0,9%
No se entiende respuesta		5,9%	3,4%		1,8%
No sé		5,9%		1,8%	1,8%
No me gustaba	11,1%		3,4%	3,5%	3,6%
No responde		5,9%	3,4%	8,8%	6,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria", EH-CEDESI-UNSAM (2011). N.º de estudiantes que respondieron efectivamente esta pregunta/N.° total de estudiantes encuestados/as: 112/1.179.

Si en la *Tabla 1* se suman las cifras cuyas dimensiones indican condicionantes estructurales, sociales o económicos y, probablemente, factores de desigualdad social y escolar –tales como el tener problemas familiares y de otra índole, el cuidado de familiares, las mudanzas, el trabajo, la salud y la inexistencia de una escuela secundaria

cercana– se observa que el porcentaje de estudiantes que dejaron por lo menos un año por esas causales asciende a casi el 60%. Es decir, más de la mitad de quienes dejaron por lo menos una vez la escuela, dan como razón sus condiciones de vida. Pero estas justificaciones de los y las estudiantes se distribuyen de diferentes formas en los cuatro grupos de escuelas con diferentes IVSG, como podemos observar en las respuestas: *tenía problemas, me mudé, por trabajo, por salud y por problemas familiares*, fundamentalmente.

Por tanto, aquí sostenemos que las prácticas de resistencia que caracterizamos en la actualidad no conllevan, necesariamente, el abandono de la escuela, el fracaso escolar, porque los y las estudiantes saben que si no están en la escuela, si no tienen el colegio completo, no están en ningún otro lugar, no pueden hacer nada o bien van a hacer nada en sus barrios. Los estudiantes no se rinden ante el fracaso escolar ni el social. Son quienes consideran, toman y hablan con naturalidad respecto de los problemas y las tensiones que se generan en estas sociedades –de control, de incertidumbres, de precarización, de desocupación, etc.– entre el abandono y la continuidad del colegio y los procesos laborales, tal como expresa el siguiente registro de entrevista:

> ¿Por qué te pensás que los chicos siguen el colegio? –Porque si no tenés el colegio completo no conseguís trabajo. Y algunos terminan el secundario y van a buscar laburo y te piden con experiencia. ¿Qué experiencia podés tener si recién terminas el colegio? Se busca empleado con experiencia, con experiencia, con experiencia. ¿Qué experiencia podés tener si recién terminas el colegio? Yo tengo una vecina que hizo primaria, secundaria, facultad, se recibió y está en la casa sin poder conseguir laburo. (Estudiante de tercer año, mujer, 14 años).

Los y las estudiantes en la actualidad saben que si no tienen el *colegio completo* no pueden conseguir trabajo y, aún así, incluso educándose y terminándolo saben que les va a costar mucho poder obtenerlo y que, por eso, van a tener que *estar en la casa*. Como dice Grinberg

(2012), "los alumnos no abandonan, insisten y siguen en la escuela. No se trata de abandonar el lugar sino de permanecer, mejorarlo y también provocar" (p. 91). Se desarrollan una suerte de *correspondencias* (Bowles y Gintis, 1981) con aquello que sucede en un mundo del trabajo flexible en el que, según Sennett (2009), "se tiende a mantener la cabeza baja con tal de sobrevivir" o la "indiferencia emocional como estrategia de supervivencia" (p. 196) para no quedarse fuera del sistema. Saben que son los *supernumerarios* (Castel, 1995) porque suelen vivir en una cantidad de situaciones caracterizadas por la precariedad y por la incertidumbre, y aún así no se rinden y apuestan a la escuela secundaria, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista:

> El día de mañana, me entendés, para un buen laburo eso lo necesitás. Pero igual en una fábrica no llegás a nada. En una fábrica no llegás a nada hoy. Pero una fábrica no es lo mismo que tener uno. Tenés que estudiar para llegar a ser algo. [...] ¿Sabes lo que me dijo un amigo? Vos para vivir bien no tenés que tener patrón. Tenes que ser vos. Tenés que tener una profesión. Y vos crear la plata. Y es verdad, es así. Y el pibito diciendo no voy a terminar el secundario y voy a una fábrica. Una fábrica te trata para el orto, que esto acá, que esto allá. ¿de qué te sirve eso? Eso no te sirve de nada. (Estudiante de tercer año, varón).

La escuela secundaria para los y las estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana es necesaria aún sabiendo que se puede terminar trabajando *en una fábrica* donde *no llegás a nada hoy* o que *no sirve de nada*. No es simplemente un amigo, tal como relata este estudiante, sino que es la *sociedad de empresa* (Foucault, 2007), una *sociedad gerencial* (Grinberg, 2008) en su expresión más directa y cruel que le dice: "tenés que ser vos" o "tenés que tener una profesión" para poder vivir porque, justamente, ya no se puede vivir de la fábrica, ya no hay lugar o *te trata para el orto* una fábrica. Es decir, ante sociedades en las que los individuos están siendo instados a asumir por sí mismos la responsabilidad por su propia seguridad como actores

racionales y calculadores, como agentes activos en la construcción, mejoramiento y gestión de sus propias condiciones de existencia (Foucault, 2007), los y las estudiantes saben y piensan sobre las contradicciones y tensiones que se generan en la actualidad. Saben que no necesariamente a mayor escolarización mejores oportunidades laborales, piensan que igualmente tienen que estudiar para poder mejorar en algo sus condiciones de existencia. Claro que no a cualquier costo porque, a partir de la generalización de estas posturas es que podemos decir que en las escuelas hay menos silencios y más críticas. Ante la imposibilidad de lugares, los y las estudiantes tratan de encontrar, como nos decía un joven, maneras para *hacerse escuchar, hacerse ver, hacerse conocer.* Es decir, maneras de hacerse un lugar ante el no lugar. Nuevamente, maneras de no retroceder y no rendirse.

Si los y las adolescentes y jóvenes, muchas veces, explican la deserción por factores externos a lo institucional y a partir de los condicionamientos familiares (Salvia, 2008), expresan y sostienen miradas autoculpabilizadoras y de responsabilidad propia por los procesos escolares (Kaplan, 2005; Gluz, 2006), muchas otras lo hacen mediante prácticas que expresan luchas, demandas y peleas. Por tanto, no hay descreimiento en los valores de la educación, de hecho para ellos/as la educación es un valor particularmente positivo. A los y las estudiantes no les da lo mismo todo porque eligen, deciden, quieren y no creen que "la institución escolar no sirve absolutamente para nada" (Kessler, 2004, p. 198) sino que, para ellos, la escuela y lo que allí sucede es un espacio a ser tenido en cuenta para el desarrollo de sus vidas. Como dice Grinberg (2009a), los y las estudiantes van igual a la escuela, incluso cuando no tienen clase porque "la escuela no deja de ser espacio de reunión al que los adolescentes siguen yendo y esperando encontrar algo que pueda ser de interés. Las familias siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que estén sus hijos" (p. 10). Si muchos discursos hacen referencia, según Redondo (2004), a las escuelas *urbano marginales* simplificando su problemática a la deserción y a la violencia escolar, en vez de considerar procesos sumamente complejos que

atraviesan la vida cotidiana de la escuela en que los y las estudiantes dejan y luego vuelven, aquí hacemos fundamentalmente hincapié en los sentidos de pertenencia y las posibilidades para el reconocimiento que siempre buscan los y las estudiantes, que no solo no abandonan definitivamente la escuela sino, también, son quienes hacen, piensan y dicen. O como dice Redondo (2004), "entran, la rodean, ocupan los techos, se aproximan, la agreden e, incluso, la violentan, pero en cualquier caso la requieren y la demandan. [...] Pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados" (p. 135).

Además, los mecanismos de participación, responsabilidad[5] y convivencia, expresan no solo políticas de inclusión dentro de las instituciones sino, también, posibilidades para que todos y todas puedan hacer y decir en ellas. Con estas características que presentan los dispositivos escolares en la actualidad, se abren las posibilidades para manifestar los problemas, aquello que no les gusta o que no se quiere de una institución, quejarse contra algo que no está bien o alguien que no hace las cosas de forma correcta desde sus puntos de vista. Estos cambios, democráticos retomando a Holston (2009), producen un lenguaje público de resistencia e insistencia. Creemos que estos son elementos particulares y centrales de las luchas, las contestaciones y las defensas que se producen en las escuelas, así como en los barrios, que nos permiten ubicar a los y las estudiantes como hábiles jugadores para eludir el fracaso escolar y, por supuesto, el social.

Entonces, caracterizar a estas prácticas que no tienden al fracaso escolar implica reconocer a esos sectores luchando en realidades sociales en las que se complejizan los procesos de desigualdad. La hipótesis central es que, justamente, los sujetos luchan por estar, porque la sociedad y sus instituciones puedan incluirlos y para ello, tal como se discute en distintos capítulos de este libro, ven a la escuela

[5] Con esto, se hace referencia a cómo el panorama de los enfrentamientos en la escuela cambia "al organizar la vida en las aulas de modo que los estudiantes se sientan corresponsables de su aprendizaje" (Feito, 2010, p. 83).

como necesaria, importante y central en sus vidas. Son prácticas que se constituyen en defensa del espacio escolar como propio y que se establecen en luchas que, en algún punto, son intentos permanentes por torcer la inercia de la vida institucional que, muchas veces, parece quedar apresada en esas contradicciones que involucra la cotidianeidad escolar. La defensa de la escuela a la que concurren los y las estudiantes refiere a las apuestas por ella como, por ejemplo, a partir de las justificaciones de por qué asisten a sus escuelas, tal como se observa en la *Tabla 2*.

Tabla 2. Razones que dan los estudiantes por las que asisten a su escuela

Razones por las que asisten a escuela	IVSG de la escuela				Total
	Bajo 0,10-0,20	Medio-Bajo 0,21-0,30	Medio-Alto 0,31-0,40	Alto +0,40	
Sus amigos van a esa escuela	55,7%	59,9%	66,5%	71,1%	64,0%
Hay un buen ambiente social y cultural	64,9%	70,3%	46,7%	58,2%	59,4%
Le queda cerca	29,8%	35,9%	68,8%	77,3%	55,0%
Es prestigiosa, recomendada y reconocida	58,8%	65,3%	32,7%	37,8%	48,0%
Sus otros hermanos concurren	45,0%	29,6%	38,0%	42,9%	37,0%
Otras se encuentran más lejos	20,6%	19,9%	42,3%	56,9%	35,4%
Faltan escuelas en el barrio	26,7%	22,6%	24,3%	40,9%	27,7%
No hay chicos con problemas	31,3%	23,8%	24,3%	24,5%	25,0%
No había lugar en la escuela que quería	19,8%	12,0%	18,1%	23,7%	17,5%

Fuente: Elaboración propia con base en "Encuesta a estudiantes de Escuela Secundaria", EH-CEDESI-UNSAM (2011). N.° total de estudiantes encuestados: 1.179

Estar juntos, para los y las estudiantes, es algo importante. Ese estar juntos es, según Maffessoli (2004), un dato básico porque "es la

espontaneidad vital que le garantiza a una cultura su fuerza y su solidez específica" (p. 109). Tal es así que para los y las estudiantes encuestados/as, la principal razón por la que asisten a su escuela es porque van sus amigos/as. En la *Tabla 2* se observa que ese estar juntos se vuelve cada vez más importante a medida que el índice de vulnerabilidad es más alto. Aunque, claro, son porcentajes altos en todos los grupos de escuelas. Lejos de esas caracterizaciones que refieren al individualismo en los y las jóvenes, en la escuela se despliegan complicidades ligadas con esas pugnas por un lugar y por sostener la escolaridad. El grupo de amigos es central en ese estar juntos insistiendo, no rindiéndose, luchando. Muchas veces, se escucha en las escuelas, o fuera de ellas, no tanto relaciones de cooperación, sino aquellas relaciones de competencia que, según Valenzuela (1984) "no reconocen normas ni lealtades sociales" (p. 27), es "la ley de la selva" porque los y las estudiantes quedan librados/as a sus propias fuerzas (Grinberg, 2008). No obstante, no se trata de que no haya solidaridad entre los/as compañeros/as, sino de cómo los procesos de regulación de las conductas desarman los "códigos" que ya hay para no denunciar, no señalar y para silenciar situaciones. Es cierto que en las observaciones de clases nos encontramos con estudiantes que les dicen a los/as docentes que sus compañeros/as se están portando mal o que están haciendo algo, como por ejemplo: "vio, profe lo que hizo"; "profe, a él no le pide el cuaderno de comunicados", "me está molestando". Pero allí, la ironía de los estudiantes juega un papel central. Se trata de manifestaciones que, muchas veces, no funcionan como falta de solidaridad o de cooperación entre unos y otros sino, simplemente, como actos con los cuales los estudiantes se ríen en el aula. Entre ellos/as hay soportes, sostenes y apoyos desinteresados, ante situaciones que viven cotidianamente. Están ahí para el otro. Los y las estudiantes significan a la escuela desde la amistad. Se trata de estar y elegir la escuela a la que van porque es aquella a la que concurren sus amigos. De hecho, siguiendo la lectura de la *Tabla 2*, si bien en contextos de pobreza urbana no eligen en un primer

momento la escuela a la que van, cuando ya están allí sí lo hacen por aquello que la escuela es y por aquello que allí viven.

Los y las estudiantes apuestan, desde formas diversas y con diferentes maneras de expresión, por su escuela. No asisten porque sí y tienen sus razones acerca de por qué es importante concurrir ya que, consideran y sostienen, les va a servir de alguna u otra forma para sus vidas. Valorizan la escuela y la eligen cuando están allí, por tanto, la defienden porque les ayuda a defender sus derechos. Entonces, si bien las dinámicas que se asumen en la trama escolar y las características que están presentando los dispositivos, profundizan los procesos de fragmentación educativa,[6] se generan luchas cotidianas que no son más que prácticas de defensa de la escuela y de la educación.

Es la posibilidad de encontrar un lugar en la sociedad y en las instituciones que forman pequeños actos de resistencia para contrarrestar las condenas sociales, son prácticas que equivalen a reclamar el derecho fundamental a la educación e involucran la tarea de encontrar sentido a la experiencia escolar cotidiana.[7]

Por tanto, las prácticas de resistencia de los y las estudiantes en contextos de pobreza urbana implican a la escuela, estar dentro de ella y no dejarla porque se la requiere, se la necesita y se la usa hábilmente. De hecho, resistir es, según Larrauri (2000), convertirse en nómada que no es el exiliado, no es aquel que debe abandonar su territorio, sino que es quien está continuamente moviéndose porque lo que no quiere es abandonarlo. Querer quedarse en el barrio, querer quedarse en la escuela, no abandonarlo y aún más tratar de mejorarlo (Grinberg, 2012), aparece con centralidad en la visión de los sujetos. Son adolescentes y jóvenes que expresan sus necesidades de entender, de aprender y de asociarse. Por ello, se caracterizará a continuación cómo los y las estudiantes resisten a fracasar, resisten a no comprender el mundo en el que les tocó crecer, vivir y sobrevivir

[6] Respecto de este tópico, invitamos a leer el capítulo sobre cartografías, escrito por Silvia Grinberg.
[7] Sobre la experiencia escolar estudiantil ver el trabajo de Sofía Dafunchio.

luchando y defendiendo a la escuela como una de la dimensiones centrales que hemos visto en el trabajo de campo.

Hacerse un lugar

En tiempos de crisis, si para un grupo importante de la población ya no hay lugar, hay situaciones y prácticas que expresan su contrario. Es decir, demarcan las posibilidades de hacerse lugar. Como señala Deleuze (2005c), es "en la territorialidad donde se juega un fermento revolucionario, algo esquizo, algo loco, una desterritorialización" (p. 34). La búsqueda no es tanto escapar a la mirada, como intentar entrar y conseguir un lugar en la institución (Grinberg, 2009c), así lo expresa un adulto de una escuela en el siguiente registro de entrevista:

> Primero tienen ganas de estar en la escuela, no sé si de trabajar. Lo primero son sus ganas. Yo veo algunos chicos que yo digo ¿qué hace acá? Veo las notas desastrosas que tienen, ¿qué hace acá adentro? Entonces, lo primero que deduzco es que bueno, tiene una contención. Al tener una contención, la persona vuelve al lugar donde es contenido. Capaz con el transcurrir del tiempo y con la maduración del pibe, logras que el chico te diga después "bueno, em, me pongo a estudiar y paso de año. (Entrevista a director de escuela).

El director remarca las ganas que tienen los y las estudiantes, a pesar de todo, de estar en la escuela. Lo primero son sus ganas de estar, más allá de si quieren o no quieren aprender o estudiar. En las escuelas, la búsqueda de que nadie quede fuera se tensiona con una matrícula que se dirime entre las ausencias y llegadas tarde y el *querer entrar*. Como se viene sosteniendo en los capítulos que preceden, la escuela, más allá de los presagios de fatalidad que pesan sobre ella, es un lugar valorado por los y las estudiantes.

A pesar de las contradicciones que surgen con el mundo del trabajo, los y las estudiantes creen que la escuela sirve e influye porque *enseña a pensar*, a *comprender las cosas de otra forma*, ayuda a la *forma*

de hablar y a *generar vínculos con otros.* Estas valoraciones positivas que cotidianamente tienen de la escuela son centrales para pensar en sus luchas cotidianas porque, de hecho, cuando hablamos de lucha aludimos a una dimensión individual que plantea "una sensibilidad ampliada al conjunto de los que resistían condiciones sociales, laborales, etc., adversas, y pugnaban por progresar" (Otero, 2010, p. 172). Es decir, el término lucha no implica, necesariamente, el intento por posicionarse como protagonistas, porque, como dice Núñez (2012), "para muchos estudiantes estar en la escuela ya es luchar por superarse en tanto la escolarización concedía la posibilidad de obtener atributos positivos, consideran que luchan por lo que quieren para transformar su realidad" (p. 12).

No solo existe un alto grado de valoración por su educación, sino del tipo de educación que se brinda en su escuela, del establecimiento, del tipo y calidad de docentes que hay en la escuela. Más allá de esos grados de valoración, muchas veces, los y las estudiantes ponen en marcha estrategias para aprobar las materias cuando no les interesa mucho, o como una forma de crítica. O bien plantean la necesidad de mejorar las condiciones de escolarización como, por ejemplo, que estén en mejor estado las escuelas, que sus docentes no falten, que las computadoras que tienen funcionen, que les den clases, etc. Pero lo central que aquí, destacamos, es el compromiso por el tipo de enseñanza que, muchas veces, desarrollan los y las docentes en clase, tal como se expresa en el siguiente registro de entrevista a un estudiante:

> O sea, no nos pueden decir a nosotros que vengas con un..., que los profesores vengan con un libro de temas que ellos tienen ya todo hecho y pretender que, con dictado, una explicación simple eh, básica y con una prueba nosotros tengamos, adquiramos y comprendamos todo ese conocimiento o esos materiales y contenido que nos está mostrando. (Estudiante, varón, 17 años).

Sin duda, aprender o no aprender, para los y las estudiantes es un problema, pero frente a aquellos relatos que los estigmatizan y sus

imposibilidades de estar y de aprender, en la escuela observamos otras realidades. En nuestras observaciones nos encontramos con estudiantes que no solo entran al aula, sino que quieren tener clase, quieren que los docentes estén,[8] defienden el lugar del conocimiento, más allá de que en algunos momentos se dispersen, se aburran o se desconcentren, etc. A la vez, son los y las estudiantes quienes saben que algo no se está ofreciendo, que la escuela en la que están y los y las docentes que allí dan clases están a la deriva, *librados a su propia suerte* (Grinberg, 2008, 2011), que están solos y que se les hace muy difícil hacer y sostener[9] la escuela.

Son estudiantes que no se callan, se defienden y contestan. También, son estudiantes que no siempre se manifiestan explícitamente ni se expresan a viva voz en contra de algo o de alguien. Puede haber prácticas silenciosas y que, muchas veces, las sostienen en soledad. Estas prácticas silenciosas, implícitas o personales, de defensa de la escuela y pelea por tener clase, ocurren porque son los y las estudiantes quienes a pesar de todas las dificultades que existen en sus escuelas, a pesar de sus condiciones de vida, creen y piensan en sus posibilidades futuras apostando a esa promesa de la formación (Grinberg, 2008) en la escuela.

De lo que se trata es de hacerse lugar. Es decir, de luchas que los y las estudiantes desarrollan para poder tener un lugar. Esto es, poder entrar, estar, permanecer y no fracasar. O, como nos decía un estudiante: "si no estamos acá, ¿dónde vamos a estar?". Hacerse lugar implica luchas que crean prácticas en las instituciones y que les permiten resistir y tener esperanzas en que, a pesar de todo, algo puede cambiar. En este sentido, Foucault (1988) reconoce que las luchas que caracterizan nuestros tiempos son las que se dan contra los modos como cada quien queda sujeto a su identidad, a la sumisión o al sometimiento de la subjetividad. Es decir, que la lucha desde este punto

[8] Para profundizar en el valor que los y las estudiantes le otorgan a la enseñanza y en cómo esta resulta primordial entre las condiciones de un/a buen/a docente puede leerse el capítulo escrito por Gabriela Orlando.

[9] Para ver más del hacer y sostener escuela, leer el capítulo escrito por Eliana Bussi.

de vista no tiene que ver, necesariamente, con las injusticias o tan solo con la idea de otra justicia mejor y, valga la redundancia, más justa, sino “en primer lugar y ante todo, [con] la percepción de un punto singular en el que el poder se ejerce a expensas del pueblo” (Deleuze y Foucault, 2000, p. 13).

De manera que, ante las dificultades y problemas con los que se enfrentan los y las estudiantes, expresan luchas por sus derechos fundamentales en sus vidas. Se trata de instrumentos que “construyen” los estudiantes y que les permiten resistir en el día a día, sobrevivir apostando por formas distintas para solucionar sus problemas cotidianos. Son luchas que combinan momentos de mayor intensidad con momentos de menor intensidad, “porque la gente también quiere estar tranquila, vivir una vida que esté hecha también de normalidad, de estabilización, no se puede vivir luchando” (Mezzadra, 2009, p. 146). Las luchas a las que aquí hacemos referencia son para “la constitución de las formas de existencia y resistencia social” (Alabarces y Rodríguez, 2008, p. 152) y, en general, los grupos a los que referimos producen una considerable fuerza para demostrar sus condiciones de vida, poniendo en tela de juicio las categorías de percepción del orden social (Bourdieu, 1988). Como señala un estudiante:

> Cambia el concepto de rebeldía cuando uno es chico, cuando es niño, rebelde es tocar timbre y salir corriendo. Y cuando uno ya es adolescente o entrando ya en la adultez, rebelde es ya hacer otro tipo de cosas. Por ejemplo, las cosas que están haciendo los chicos ahora en Capital, tomando escuelas, todas esas cosas, eso ya es protestando y eso se lo ve como un rebelde, o sea como en contra de las autoridades del colegio y cosas así. [...] Si no hay lugar para vos, de qué otra manera podés hacerte escuchar, hacerte ver, hacerte conocer. (Estudiante de sexto, varón, 17 años).

Como decíamos más arriba, son luchas para *hacerse escuchar* ante la imposibilidad de lugares o porque, como lo expresa y siente este estudiante, para él *no hay lugar*. Ello es lo que el joven entrevistado menciona como la rebeldía de los y las adolescentes en la actualidad

y que supone *hacer otro tipo de cosas.* Esas luchas cotidianas son formas de disidencia persistentes y tenaces, siguiendo a Scott (2000), o aquellas armas de los débiles, menores, si se quiere, imbricadas en la vida cotidiana de la comunidad; son luchas de las que la escuela, muchas veces, se hace eco. Hace eco de algunas, porque la escuela es parte de esas luchas. Hace eco de otras porque son los estudiantes quienes encuentran en esa institución el lugar para manifestarlas y expresarlas. Son formas de lucha lenta, de desgaste, actos "insignificantes" que, al multiplicarse cobran importancia, y anteceden a la lucha abierta y colectiva con la autoridad que solo llega después de agotar esas formas "normales" y encubiertas de lucha (Scott, 2000). Son pequeños actos en apariencia banales, desorganizados, oportunistas y sin consecuencias inmediatas de cambio, con las que los sujetos rechazan, se defienden o avanzan en sus propias reivindicaciones (Giraldo Díaz, 2008). Esas luchas son respuestas que dan los estudiantes para persistir en la carrera escolar porque sus deseos no son salir de la escuela sino seguir e "identificarse con aquellos que uno quiere [...]. Existen miles de chicos que no se quieren ir de la secundaria porque ahí se socializan y encuentran su pequeño lugar en el mundo" (Antelo, 2011, p. 62). Allí encuentran las creencias, anécdotas, el amor, la amistad, personas con las que se identifican, los saberes, la doctrina, como nos dijo un estudiante, *gran parte de* su *vida* de la que se llevan conocimientos, anécdotas, personas.

Así, si la oposición a la escuela que describía Willis (1978) refería a la manifestación a través de la lucha por ganar espacio a las normas institucionales para derrotarlas, en la actualidad ya no funcionan así. Hoy se vuelve central su defensa. Ahora, ese insistir, estar, entrar a la escuela no siempre es suficiente. Hay una búsqueda y un hacerse el lugar (Grinberg y Langer, 2014). Los y las adolescentes y jóvenes se encuentran en sus vidas con constantes y cotidianos procesos de menosprecio social que, justamente, "indican las privaciones de reconocimiento social" (Restrepo, 2010, p. 181). Las luchas para que les presten atención, para hacerse un lugar y decir *acá estoy*, cobran sentido en situaciones en que se viven vidas que atentan contra la

dignidad de las personas y expresan los esfuerzos de los sujetos por vivir, apropiarse de las capacidades que modulan el obrar y sus acciones, tal como refiere este estudiante:

> Y también, viste, estamos llamando un poco la atención. Los jodemos a los profesores así, pero, o sea, lo que estamos diciendo es que se pongan las pilas. (Estudiante, varón, 15 años).

Los y las estudiantes buscan sentidos de pertenencia en la escuela siempre que "esta genere posibilidades de inclusión y de reconocimiento" (Redondo, 2004, p. 139), siempre que los y las docentes les puedan escuchar, que les puedan prestar atención. No se trata acá de caracterizar esas disputas por la atención en términos de cómo los y las alumnos/as escuchan o no a sus docentes, o cómo comienzan escuchando y luego no lo hacen, tal como circula despectivamente, cada vez menos. No se trata de los desatentos o de cómo la atención va decreciendo a medida que la explicación se desarrolla, así como tampoco de cómo los y las docentes les llaman la atención a sus estudiantes (Feito, 2006; Abramowski, 1999). Las búsquedas de los y las estudiantes por la atención de sus docentes constituyen una de las dimensiones centrales de las luchas por tener lugar. Nos encontramos con estudiantes que reclaman atención constantemente. Son sujetos a quienes les pasan muchas cosas, que sufren, que se dan cuenta cuando hay "mínimas atenciones" pero que, también, les llama la atención cuando alguien los atiende a ellos porque están acostumbrados/as a que nadie los/as atienda, nadie los/as escuche, los/as respete, los/as valore y reconozca nada de lo bueno que ellos/as tienen.

Como lo planteaba Dafunchio en un capítulo precedente, la idea del director como un padre que refería una estudiante, entendemos, forma parte de esa búsqueda de atención que en la escuela se vuelve contención. Buscar *hacerse ver* y *hacerse escuchar* porque les pasan muchas cosas que quieren poner en el escritorio escolar. La estudiante hablaba del director como si fuese un padre, padre que ella no tiene, que le pregunta acerca de sus problemas. Para ella, que se le

pregunte y de ese modo, hasta parece increíble. De tan irreal que parece ser, es cómo valora ese interés. Entonces, "la atención se refiere al interés, la curiosidad y al cuidado pero también la consideración al respeto, a la cortesía, a la amabilidad" (Abramowski, 1999, p. 76). El relato de esa estudiante sucede ante un director que se interesa y ejerce el cuidado, *porque te da consejos*. De hecho, esto es frecuente. En las clases nos encontramos con muchos/as docentes que preguntan a los y las estudiantes por sus vidas, por qué faltaron, qué les pasa, por sus problemas personales, por sus amores o desamores, cómo andan en las otras materias, que los ayudan a resolver cómo administrar las deudas, etc. Es decir, estamos ante muchos/as docentes que ponen una dedicación y compromiso con los y las estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana, que les preguntan y les escuchan. Nos encontramos con docentes que están atentos/as a sus estudiantes, los/as conocen, saben quiénes son y cómo concurren a la escuela, que muchas veces lloran por ellos. Son docentes que prestan atención a esa cotidianeidad e intentan acercarse, mirar de otro modo, escuchar otras voces, entender códigos y comprender vínculos y relaciones, es decir "poder reconocer una producción cultural que difiere de la escuela pero que en lugar de negarla, se encargan de valorar" (Berger, 2006, p. 4).

Una cuestión central en este capítulo remite a la pregunta foucaultiana *quiénes somos* (Foucault, 2002a). Y ella vale tanto para los y las estudiantes fundamentalmente como también para los y las docentes. Se trata de una pregunta que implica un rechazo a la violencia que determina quién es uno y quiénes son los otros. Más allá de las profecías del fin de la escuela, adolescentes y jóvenes siguen encontrando en ella "un espacio de contención para hablar de lo que les pasa" (Grinberg y Sargiotto, 2013, p. 179), es un lugar de escucha y donde pueden, también, conceptualizar el mundo. La conversación y el habla representan, según Lazzarato (2006b), la posibilidad de expresión donde se forjan los deseos y las creencias, es uno de los agenciamientos más importantes en la transmisión y la discusión del discurso y de las palabras ajenas. Los y las estudiantes perciben esta

atención e interés que ponen muchos/as de sus docentes así como si son buenos/as o simpáticos/as, si enseñan bien o no, si tienen buen humor o si son divertidos, si son personas que escuchan, dialogan, comprenden o no.[10]

En suma, buscar atención atraviesa la vida de los y las jóvenes que luchan para ser vistos/as y oídos/as ante una sociedad que oculta lo que no quiere ver, escuchar ni oler. Nos encontramos con quienes han quedado librados a su propia suerte (Grinberg, 2008), procuran y muchas veces encuentran en la escuela alguien que los atienda, alguien que vea y comprenda, tal como nos decía una estudiante, las *formas de vida que tienen*. Por ello, también, esa búsqueda de atención es mostrarse, es mostrar lo escondido,[11] mostrar que existen, mostrar sus condiciones de vida, mostrar que hay sujetos que insisten aun cuando repiten el curso. Más allá de la estigmatización o el mesianismo, nos encontramos con la potencia de vida de quienes insisten, no quieren quedar fuera y quieren atención, ser escuchados/as. Se trata de reclamar derechos junto con hacerse un lugar por ejemplo, al ser registrado, anotado e intentar producir y aprender en la escuela.

En este sentido, se trata de complejizar las hipótesis de que la escuela, según García (1999), se constituye como espacio público de disputa entre ciudadanos y que propicia la rivalidad entre los amigos, que transmite constantemente la rivalidad y la individualidad contra la posibilidad de cooperar o de tejer redes solidarias entre compañeros, entre estudiantes y docentes, entre docentes, entre docentes y autoridades, entre autoridades y padres. Esta preocupación se vuelve parte constitutiva de ese *quiénes somos* al que nos referíamos

[10] Para más precisiones sobre las características de un/a buen/a docente desde la perspectiva de estudiantes y profesores/as, puede leerse el capítulo escrito por Gabriela Orlando.

[11] Con esto queremos decir, por ejemplo, aquello que dicen en una carta de Cartoneros de José León Suárez: "Somos el espejo donde esta sociedad no se quiere reflejar, lo que se quiere ocultar, como la basura: siempre en el patio de atrás, fuera de la vista y el olfato de la gente bien. Pero nosotros, como todos los habitantes de esta bendita tierra que es Argentina, queremos vivir y hemos luchado incansablemente por ser vistos y oídos" (Grito Cartonero, 11 de junio de 2012).

más arriba, de las posibilidades que encuentran los estudiantes en la escuela mediante solidaridades y complicidades que a diario allí se expresan.

Palabras finales a modo de cierre

Las luchas cotidianas de estudiantes en contextos de pobreza urbana que caracterizamos, aunque no siempre explícitamente formuladas, directas, constituyen prácticas que les permiten expresar sus palabras políticas ante situaciones que no los convencen o no les gustan y en función del malestar que viven en sus cotidianos. Es por ello que, "a cada instante pasamos de rebelión a dominación, de dominación a rebelión" (Foucault, 2012, p. 77). Las luchas por entrar, buscar atención, decir acá estoy y asociarse, sin duda refieren a un estado político a pesar de que esas prácticas que se caracterizaron tengan que ver con acciones desarticuladas (Alabarces, 2008; González Calleja, 2009; Núñez, 2012), heterogéneas y multidireccionales (Falconi, 2004), localistas o comunitarias de diferentes grupos de estudiantes en momentos y espacios determinados históricamente, como ocurre en escuelas en contexto de pobreza urbana de la actualidad. Son acciones que se expresan tanto cuando se les da lugar como cuando no se les da, en que los y las jóvenes muestran sus dificultades y sus disconformidades acerca de cómo viven y todo lo que tienen que hacer para poder estudiar. Y cada uno de esos actos, como dice Deleuze (2010), "al ser relación, siempre es político" (p. 11). Esa acción sobre una acción, esa dirección de la conducta, esa relación social que, según Grinberg (2008), produce un juego de sentidos y significaciones mutuas y múltiples, permite que se la piense como prácticas políticas porque "nos hace considerar a toda práctica social y, seguramente, a la práctica pedagógica, como práctica también política, en toda su extensión e intención" (p. 50).

Aquí sostenemos que las posturas políticas de los y las estudiantes no solo tienen que ver con su mayor o menor participación

en proyectos partidarios o sindicales porque sus palabras políticas pueden producirse y pueden hacerlas jugar en y desde los actos y gestos mínimos de disputa, lucha, no acuerdo, de insistir por aquello que saben que no quieren y por aquello que están buscando y apostando a la vida, pese a todos los problemas que tienen. Justamente, esos problemas son políticos porque, como dice López Petit:

> Tener una vida política no es ser miembro activo de un sindicato, ni tampoco de un grupo de extrema izquierda [...] significa permanecer de pie, no arrodillarse ante la realidad. En una vida política, el querer vivir se ha hecho desafío. (2009, p. 226).

La vida de los y las estudiantes es vida política y los significados que atribuyen a sus prácticas son siempre atravesados y marcados de ese modo. Es por ello que son sujetos que contestan y responden, intentan, desde sus formas, transformar las “políticas de identidad” (Apple, 2002; Lopes Louro, 1999) que la *gubernamentalidad* (Foucault, 1991) produce. Pero ello no implica que sea una política entendida en términos de militancia, de partidos o de centros estudiantiles, sino también a través de posicionamientos productivos y de afirmación.

Ante la negación de agencia o la situación de apoliticidad (Falconi, 2004) o las consideraciones de “perpetuos menores de edad” (Onfray, 2011, p. 102) en las que se coloca a los y las adolescentes y jóvenes estudiantes, creemos que no hay “ausencia de resistencia” (Alabarces, 2008, p. 85) porque si bien muchas veces políticas educativas borran la dimensión política de las expresiones estudiantiles, son ellos quienes luchan, implícita o explícitamente, contra ciertos procedimientos de imposición en el hacer que los dispositivos pedagógicos construyen. Como dice Foucault (2006) “la política no es nada más y nada menos que lo que nace con la resistencia a la gubernamentalidad” (p. 225), lo político se define por la omnipresencia de los enfrentamientos y las luchas. Esas luchas cotidianas que llevan adelante los y las estudiantes en las escuelas pueden ser

leídas como políticas en tanto que marcan y expresan la desigualdad existente. Las acciones que describimos, las luchas de los y las estudiantes en las escuelas por tener un lugar –es decir, por estar y permanecer–, muestran, siguiendo a Roatta Acevedo (2007), cómo lo político comienza a vislumbrar posibilidades que se relacionan con lo cotidiano.

Memoria de egresados sobre la formación secundaria

Germán Rodríguez

Como se discute en la introducción y en el capítulo sobre cartografías[1] la matrícula de la educación secundaria ha vivido procesos de masificación. Principalmente, los sectores más desfavorecidos se volcaron progresivamente a la escolarización pública. Aquí, nos proponemos reflexionar acerca de las lógicas que presenta la formación en una escuela secundaria de gestión pública ubicada en un contexto de pobreza urbana estructural, pero en este caso en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El proceso de indagación en terreno fue realizado atendiendo a la memoria de quienes egresaron de esta escuela. Indagar en las huellas que la memoria de estos/as egresados/as atesora acerca de su formación nos acerca a la descripción respecto de cómo vivenciaron las clases, percibieron los posicionamientos de sus docentes, los rastros que quedaron de los contenidos de la enseñanza y qué significó, para ellos y ellas, ingresar y permanecer en este espacio. La distancia del egreso permite que la memoria sobre su formación secundaria se transforme en objeto de estudio, amplificar las miradas, profundizar las escuchas

[1] Escritos por Silvia Grinberg, ambos se encuentran en este libro.

e interpelar los sentidos de quienes nos interesamos por una educación media pública que efectivamente sea para todos.

Se propuso a los y las jóvenes dos espacios. Uno, en 2015, en el marco de los *encuentros de egresados* que la escuela realiza periódicamente desde 2009. Se realizaron trece entrevistas no estructuradas tanto individuales como grupales. Seguidamente, en los encuentros de los dos años subsiguientes se tomó registro a partir de observaciones que nos permitieron modos alternativos de acceder a la palabra. El segundo, consitió en la observación realizada durante siete encuentros quincenales en el segundo semestre del año 2016, cuando se conformó el centro de egresados de la escuela, con estatuto y comisión directiva aprobados por la dirección y de los que formaron parte, aproximadamente, cuarenta egresados/as, sumados/as a los y las que concurrieron a las asambleas ordinarias y extraordinarias. Entre las reflexiones acerca de lo que les dejó la escuela secundaria surgió una multiplicidad de recuerdos, todos ellos cargados de afecto hacia la institución y de reconocimiento hacia el espacio de su formación.

Retomando a Ferrarotti "el concepto mismo de memoria no es fácilmente aferrable, es elusivo y evanescente. Más que memoria habría que hablar en plural: de memorias. Más que una realidad dada, fijada, se trata de un magma" (2007, p. 29). Retomando esa idea de memoria nos ocupamos de la formación como promesa (Grinberg, 2008) de realización de proyectos de vida humana, así como del lugar de la escuela en los (re)posicionamientos de quienes depositan en ella múltiples expectativas. Este concepto abre significados pedagógicos en la etimología misma de la palabra. El término *formación* se estructura en referencia a una acción "... en concreto, con 'dar forma' o 'formar' (del latín formare),[2] cuando se trata de relacionarla

[2] "Significa 'dar forma a una cosa', 'juntar o congregar diferentes personas o cosas uniéndolas entre sí para que hagan aquello cuerpo moral y estos un todo', 'producir o hacer', 'criar, educar', 'poner en orden'. En Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano de Literatura, Ciencias y Artes. (1981, Tomo octavo, p. 560)" (Venegas Renauld, 2004, p. 26).

con la educación" (Venegas Renauld, 2004, p. 22). Esta acción que otorga una *forma* es aquella que acontece en las escuelas, allí donde estudiantes y docentes se encuentran cotidianamente. Ligado con el concepto de formación, el acto de educar conjuga, entonces, el significado de movimiento, que es a la vez transformación hacia un objetivo relacionado con un proyecto de vida humana (Ramallo y Porta, 2017). Al respecto, Steiner y Ladjali (2016) refieren a la formación desde ese encuentro con un otro y lo materializan en la figura del docente.

> Nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad. El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizá toda formación no sea más que una deformación. (P. 37).

Estos encuentros, que abren a otros mundos, ocurren durante muchos años de las vidas de los sujetos, en una institución como la escuela. Grinberg (2014) propone que también ese encuentro con el otro remite a los conceptos que allí habitan y nos invita a "pensar a la escuela como espacio político, donde la palabra juega un papel protagónico como portadora de la experiencia vivida y de reposición de lo humano" (p. 23). La palabra, que circula frecuentemente en la escuela, y sobre la que se indaga puntualmente en este capítulo desde la memoria de los egresados refiere a un futuro otro, nuevos imaginarios, inesperados recorridos vitales. Arendt (1996) establece a la educación como un componente fundamental para la renovación de la sociedad, dada por la incesante llegada de nuevos seres humanos, "estos recién llegados no están hechos por completo sino en un estado de formación" (p. 197). Resulta importante, entonces, indagar en la memoria de quienes habitaron las escuelas para reflexionar en torno a los procesos de formación y sus posibilidades de renovar las propuestas pedagógicas.

Di Paolantonio (2014) presenta al pedagogo Simon, como un pensador de los restos que despiertan la posibilidad de aprender de lo

inesperado, para enunciar que "podemos aprender a mirar para luego actuar en nuestro presente: apoyándonos en el pasado para hacer frente, desplazar e interrumpir lo que se espera en el aquí y ahora" (p. 25). El puente entre pasado y presente da sustento al objeto de este trabajo. Desde ahí, la pregunta por las posibilidades de trabajar con el pasado de modo que nos desafíe, nos enseñe, nos enfrente y nos interpele con profundidad (Di Paolantonio, 2014) se constituye en heurística. Los restos de las enseñanzas y de los aprendizajes, los restos sobre los vínculos afectivos, los restos de los ritos de la cultura escolar, los restos de las palabras que circularon en la formación, creemos, configuran biografías sobre las que es sustancial indagar. Una lectura profunda de lo que los y las egresados/as evocan de su escuela es importante en términos de pensar que la historia "siempre vive en el intervalo entre pasado y futuro" (Arendt, 1996, p. 6). En esa línea la construcción de una cultura de memoria implica, retomando a Sarlo (2005), que la narración de la experiencia permite analizar la transformación del testimonio en un recurso para la reconstrucción del pasado.

Benjamin (2011) llama a realizar una revisión de la historia a partir de distanciarse del relato único –un documento de cultura que es a la vez de barbarie, por ser definida por quienes resultaron vencedores– y establece que el materialista histórico "considera cometido suyo pasarle a la historia el cepillo a contrapelo" (p. 9). El discurso dominante de la historia muchas veces sostiene el imaginario acerca de que, a nivel educativo, los sectores populares no acceden a la educación superior por sus propias acciones y decisiones. Reflexionar sobre la formación desde la memoria de los y las egresados/as a través de su relatos lo proponemos como una oportunidad para realizar una revisión del relato histórico y de sus conceptos más arraigados respecto de la escolarización.

Esta indagación implica una reconstrucción narrativa de las memorias de la formación de la escuela secundaria que evocan quienes egresaron entre los años 2006 y 2014. Un pensamiento reconquistado pedagógicamente, retomando a Di Paolantonio (2014) y Grinberg

(2014), quienes recorren un camino benjaminiano hacia el futuro proponiendo la reconstrucción de los rastros del pasado para pensar lo educativo en la actualidad.

La indagación narrativa (De Laurentis y Porta, 2014; Porta, De Laurentis y Aguirre, 2015; Ramallo y Porta, 2017) en contextos de pobreza urbana donde se encuentra emplazada la escuela brinda "una posibilidad de expresión para los relatos de las gentes de los márgenes, cuya experiencia generalmente no se oye" (Huber et al., 2014, p. 45). Sobre el concepto de memoria, Di Paolantonio (2014) remite a Simon como un pensador de lo contemporáneo que despierta la posibilidad de aprender de lo inesperado, para enunciar que este entendió que "podemos aprender a mirar para luego actuar en nuestro presente: apoyándonos en el pasado para hacer frente, desplazar e interrumpir lo que se espera en el aquí y ahora" (Di Paolantonio, 2014, p. 25). De forma que la memoria de la escuela nos acerca a imaginar la educación del presente.

En esa búsqueda describiremos primero a la escuela y al barrio para luego ocuparnos de algunos rasgos de la formación secundaria a partir de una serie de relatos de un grupo de egresados/as que reflexiona acerca de cómo conciben a su escuela y cuáles fueron los efectos que esta tuvo sus propias vidas.

El espacio de una escuela pública en contextos de pobreza urbana

La zona sur de la ciudad de Buenos Aires porta una historia similar a aquellas que caracterizan la constitución de los barrios de extrema pobreza del Área Metropolitana. La escuela donde se desarrolla el trabajo de investigación que aquí se discute se encuentra en una de las zonas más representativas, tanto por sus dimensiones como por su historia: el Barrio General Belgrano o Villa 15, conocida como Ciudad Oculta. En relación con esta locación, ya con bastante anterioridad a nuestro trabajo, Sirvent (1999) advertía que este barrio comparte

su geografía con los de Mataderos y Villa Lugano, cuyo "surgimiento data de 1937, cuando fue poblada por obreros del Mercado, de Ferrocarriles y del Frigorífico" (p. 59). En el presente esta área compone dos zonas que suelen denominarse *barrio* y *villa*.[3] Como muchas de las escuelas de San Martín, la creación de la escuela donde se desarrolla este trabajo es resultado de la falta de vacantes en la escuela pública más próxima y la movilización de una red barrial integrada por organizaciones sociales.[4] La escuela abre sus puertas en el año 2002 con una fuerte apuesta por la retención y promoción procurando facilitar la finalización de la escolaridad secundaria de quienes en la gran mayoría de los casos se vuelven en el entorno familiar, primera generación que egresa. Las luchas incesantes de las redes barriales forma parte central de las memorias y de la formación que la escuela ha dejado en este grupo de graduados/as.

Para la comunidad esta escuela pública transformó parte de sus vidas: observar a los y las adolescentes desplazarse por el barrio con la carpeta bajo el brazo o la mochila escolar es señal de una cierta jerarquía que aumentaba la autopercepción de un barrio que, durante muchos años, contaba con menores. Esos/as jóvenes de finales del siglo XX, son ahora padres, madres, abuelas o abuelos de los y las egresados/as que acompañan la escolaridad de sus familiares en una época en que la obligatoriedad presenta renovados efectos y desafíos. Esta escuela, al igual que otras que se crearon en este contexto, cuenta con tutorías, clases de apoyo, talleres extraprogramáticos, departamentos de orientación, programas de alumnas madres y alumnos padres, etc., que nos permiten pensar a este, junto con otros espacios, como *construcciones colectivas innovadoras* (Langer, 2013)

[3] Para profundizar en las diferenciaciones que se establecen, desde los mismos sujetos, en torno del barrio y la villa puede leerse, en este mismo libro, el capítulo escrito por Patricia Peuchot.

[4] Se encuentra aquí un punto de continuidad con otros capítulos de este mismo libro, esto es: la participación, la acción y las luchas de personas u organizaciones barriales para la creación de escuelas. Para ampliar y leer sobre otras experiencias, pueden consultarse: Bussi, Machado y Bussi, en esta misma publicación.

que, sin duda, han dejado huellas en las historias de los y las alumnos/as de otros tiempos, que hoy dan el presente.

"Esta escuela me formó como persona"

En función de los rastros que dejó en los y las estudiantes su paso por la institución educativa, sus vivencias involucran una experiencia que es comprensible en tanto que es individual y social a la vez. Al respecto, se trata de una "subjetividad, íntimamente ligada en la inscripción de las memorias locales" (Grinberg, 2014, p. 23). Así, la memoria de la escuela implica que "los lugares llevan implícitas historias muy particulares que han sucedido en ellos, solo por medio de estas se han convertido en lugares dignos de recordar" (Belting, 2007, p. 86). Los siguientes relatos nos abren la posibilidad de problematizar cómo los y las egresados/as ubican a la escuela en una escena que se enuncia como fundamental de su historia.

> La escuela me ayudó a hoy ser quien soy, a tener una cabeza, a tener un pensamiento, a formarme como persona, a crecer. Me ayudó un montón a ser yo mismo y eso está buenísimo. Sigo aprendiendo igual, cómo todavía enfrentarme a la vida. (Julio, varón, 20 años, egresado año 2014).

Como en el cuarto capítulo de este libro,[5] la escuela se constituye en lugar de contención, cobijo y protección. Y es, también, ámbito en el que muchos/as afirman que es posible aprender, a partir de la insistencia, del refuerzo de las explicaciones, de la preocupación por que el/la estudiante entienda de una u otra manera. Retomando a Arendt (1996), el o la docente aparece en esa tarea de dar a conocer el mundo que, desde la mirada de los egresados, presenta una característica esencial: la humanidad.

[5] Escrito por Sofía Dafunchio, refiere a las múltiples formas de buscar escuela, desde la perspectiva de los y las estudiantes.

La transmisión de valores que constituyen el patrimonio cultural es uno de los componentes fundamentales de la escuela pública desde su configuración histórica, cuando la formación del nuevo ciudadano constituía a la infancia como artífice de un nuevo orden (Carli, 2005). El respeto, la solidaridad y la responsabilidad son algunos de esos valores que aparentan permanecer latentes en la actualidad. Lo que se presenta como enseñanza más valorada por los y las egresados/as de esta escuela resulta ser ese sentido de humanidad, que definen con recurrencia al señalar que, como alumnos/as, se sintieron mucho más incluidos como personas que como un dato.

> Esa cosa humanitaria es lo que me re flashea de este colegio. Yo estuve en un montón de colegios antes de venir acá, y siempre me sentí un número en esos colegios. (Paula, mujer, 27 años, egresada 2008).
>
> En esta escuela se resalta más lo humano. Hay un acompañamiento al alumno impresionante [...]. Nos enseñaron a ser persona. Si iba a otro colegio no iba a ser lo que soy. (Pablo, varón, 30 años, egresado 2006)[6]

En este recorrido, enuncia Cornú (2004) que "la transmisión de límites humanizantes puede ser la búsqueda ética, legítima y necesaria de un actuar justo" (p. 31). Para los y las egresados/as, su formación implica el reconocimiento de lo humano e involucra formas de resistencia en un contexto social donde las huellas de la desintegración establecen ausencia de sentidos y desconocimiento del otro. Se evidencia que en la escuela lo humano pasa justamente por el reconocimiento del otro, de sus necesidades, sus deseos, sus miedos. En un contexto donde los procesos culturales evidencian marcados individualismos (Liwski, 2013) es la escuela, que se presenta como espacio que hace posible el encuentro con todas las orientaciones y destinos (Simons y Masschelein, 2014) lo que los egresados enuncian como

[6] Si bien este capítulo refiere a las memorias de los egresados, este enunciado contiene imágenes de futuro. Para profundizar en las perspectivas de futuro de jóvenes estudiantes puede leerse, en este mismo libro, el capítulo escrito por Mercedes Machado.

humanidad. Ellos y ellas reconocen haber vivido en su trayectoria un acompañamiento y un sentimiento de que lo que importaba eran las personas, esas que sienten, sufren, se conmueven y comparten esos sentimientos para que, en suma, se puedan producir transformaciones. Más aún en una escuela que surge en medio de crisis sociales y económicas como aquellas que atravesaron y atraviesan a la Argentina desde principios del siglo XXI.

En los diferentes encuentros muchos/as expresaban un recuerdo cargado de nostalgia sobre el momento del egreso, como el de un salto al vacío, donde sintieron que debían enfrentarse solos/as a la vida, una caída sin red. Algunos creen, incluso, que deberían haber estado más tiempo en la institución que los contuvo, acompañó, siguió, aconsejó y les aportó confianza. Estas afirmaciones siguen expresando una serie de interrogantes que persiguen certezas que se nos escapan todo el tiempo, pero que nos sitúan en un trayecto interesante para repensar aquello que ocurre en el espacio de la escuela y una transición a la vida adulta que no deja de ser amenazante.

Retomando a Arendt, Grinberg (2008) remite a la formación:

> Como instancia en la que las nuevas generaciones adquieren y se les brinda la oportunidad de forjar su destino, incluso en tanto que promesa de lo nuevo, se convierte en la única posibilidad de que el futuro traiga consigo algo diferente del pasado. (P. 31).

En las memorias, nos encontramos con esas promesas y esas posibilidades, con las ayudas para continuar, con las luchas para destruir prejuicios, tal como expresan estos/as egresados/as:

> ... en la humanidad, el seguimiento, cómo la escuela construye valores, y destruye prejuicios, sobre todo destruye prejuicios, es lo más importante creo, y cómo sigue a los alumnos. (Ignacio, varón, 23 años, egresado año 2011).

Los valores a los que aluden en sus narrativas se imponen ante lo que nombran como *destruir prejuicios*: que en la villa son ladrones y violentos, que los pobres no llegan a la universidad, que la escuela

pública no educa, que no trabaja el que no quiere. Estos son parte del imaginario al que, inclusive, hicieron referencia en sus relatos los/as mismos/as egresados/as cuando pensaban el ingreso en esta escuela, antes de conocerla.

> En principio fue como un castigo porque repetí cuarto año, y mi mamá me dijo: "vas a ir a la 2 del 20", ella lo veía como algo malo. (Fabiana, mujer, 27 años, egresada año 2009).

Muchos prejuicios continúan latentes aún en nuestro tiempo. No obstante, los y las egresados/as afirman que estos fueron puestos en cuestión como parte de las enseñanzas en esta escuela. En ella, señalan, se construyeron otros valores, como la confianza, el respeto, la posibilidad de que la palabra sustituya los golpes, el buen trato, el interés. Así, nos encontramos con una serie de promesas y aperturas a nuevos mundos posibles, con apoyos para proseguir los estudios, con las luchas para demoler el discurso dominante de la historia en clave benjaminiana. La facultad de la formación, entonces, implicaría el reconocimiento de ciertos valores que forman parte de la vida de los y las egresados/as y asocian con la idea de humanidad, como sostiene el enunciado que sigue:

> Yo me llevé la parte humana, la parte actitudinal, que hay que tener, la parte de empatía, de saber escuchar, pero realmente que te interesen las causas ajenas, el decir "esta persona necesita ayuda" no solamente en lo educativo, sino que algo está pasando en su casa y ver de qué manera se busca la solución. (Soledad, mujer, 23 años, egresada 2014).

Lo humano asociado con la sensibilidad que hace posible la interpretación de los signos del otro (Berardi, 2017) es parte de los aprendizajes más destacados en las narrativas de estos/as egresados/as. Ser formados/as a partir del interés por lo que le pasa al otro, por la ayuda, por la búsqueda de soluciones a la realidad de sus pares, define modos de transitar no solo la escolaridad, sino también las condiciones de vida en el barrio:

> La verdad que acá los profesores son re buena onda, con todos siempre me llevé bien, todos te escuchan, todos están ahí pendientes de vos, que si no vas te llaman, que están ahí, para escucharte [...] Pero me gustaba venir acá, era como que venía muy estresada de la calle, venía muy estresada de mi casa y me metía en la cocina y eso me relajaba, me gustaba, me gusta estar en la cocina de la escuela. (Claudia, mujer, 22 años, egresada año 2014).

Los vínculos con los y las docentes, la preocupación por sus alumnos, su escucha, sus llamados, la búsqueda de soluciones a los problemas, surgen como aspectos centrales que hacen a esta cuestión humana para estos/as egresados/as. De esta forma y siguiendo a Steiner en su *elogio hacia la transmisión*, maestro es aquel "en quien hasta la ironía nos produce una situación de amor" (Steiner y Ladjali, 2016, p. 41). Los afectos desplegados en la escena educativa pueden observarse como fruto de la búsqueda por favorecer las condiciones educativas en estos contextos. Cornú (2004) lo enuncia como un reconocimiento recíproco que abandona los lugares disimétricos, lo que implica construir al otro como un destinatario y reconocer su capacidad de saber. En las palabras y las acciones de los y las egresados/as, hay recurrentemente un examen positivo y muy agradecido respecto de lo que la escuela hizo con ellos/as:

> Ellos te sabían hablar, sabían cómo llegarte, y enseñarte. Y tratar de hacer las cosas bien, y yo gracias a ellos, también pude progresar en la vida. (Luis, varón, 28 años, egresado año 2008).

Las palabras despliegan una serie de sentimientos en todas las direcciones, multifocales y yuxtapuestos del acontecer de la institución, lo que configura un ambiente de respeto, acompañamiento y atención.

> Me llevo la humildad de los preceptores, de los profesores, porque no era que tenías un problema y arreglátelas solo o en tu casa con tu familia. Sino es que lo más importante es que cada uno iba y te preguntaba cómo estabas, y buscaban la solución a los problemas que tenías. (Lautaro, varón, 21 años, egresado año 2014).

La escuela, entre la contención y los conocimientos

Los relatos presentan cierta tensión respecto de las enseñanzas, conocimientos y habilidades legitimados curricularmente invitan a retomar la pregunta de Young (2016) quien refiere a "¿qué es lo que importa que nuestros jóvenes sepan?" (p. 80). El interrogante en torno de las condiciones que favorecen las enseñanzas y los aprendizajes en la escuela, se enmarca en un contexto en el que la formación secundaria se ve interpelada por demandas de contención, afecto y cuidado:

> Hoy en día la escuela no solo tiene que enseñarte una materia, sino que tiene que... hoy en día se resuelven los problemas de la gente en la escuela [...] me llevé más de lo humano que de lo que me enseñaron. La calidad humana hoy en día me está enseñando un montón. (Mariano, varón, 21 años, egresado año 2014).
>
> Tal vez en lo que es conocimiento, algunas cosas cuando vine de la otra escuela estaba más avanzado. (Esteban, varón, 22 años, egresado año 2011).

Los y las egresados/as refieren a cierta insuficiencia de conocimientos en su escolaridad, como si la escuela hubiera, en parte, resignado la enseñanza de contenidos en favor de proveer otro tipo de condiciones que, al mismo tiempo, se reconocen como sumamente importantes. Estas relaciones no son mensurables, los sentimientos circulan y no pretendemos dar con la punta del ovillo, pero vale ubicarlas para acercarnos a la problematización de estas historias del presente escolar. ¿Hay necesariamente una distancia entre eso que los y las alumnos/as denominan *formar personas* y la transmisión de conocimientos?, o aún más ¿habrá algún lazo entre ambos? Algunos egresados ofrecen más elementos para intentar una respuesta a esa pregunta:

> Lo que me hubiese gustado poder llevarme algo de la secundaria es un nivel un poco más alto, pero bueno, la verdad que lo básico, lo básico está. (Lautaro, varón, 21 años, egresado año 2014).

Asimismo, se presenta desde la memoria otro tipo de caracterización de la formación al respecto de la transmisión en este contexto.

> No cambiaría mucho de lo que es la escuela, creo que la dejaría así porque forma personas, creo que es más importante formar personas que tener mucho conocimiento, porque de nada sirve tener tanto conocimiento si después en la vida vas a ser una mala persona. (Esteban, varón, 22 años, egresado año 2011).

Aquí se abre cierta tensión entre la formación de la persona y la enseñanza de conocimientos, la que se observaría relegada en la escuela en favor de formar buenas personas. Considerar esta discusión como parte de una antinomia sería simplificar un camino complejo, heterogéneo, con tensiones y singularidades. Proponemos, entonces, problematizar estos matices desde un camino lleno de curvas y con más interrogantes que respuestas.

> Siempre que pienso en esta escuela me pasa eso, digo, a nivel educación, tipo matemática, lengua, historia, pienso que no me llevo tanto como a nivel personal. (Paula, mujer, 27 años, egresada 2008).

> Lo más lindo de la secundaria fue eso, ese compañerismo que hay entre todos [...] está bueno que terminen el secundario, porque el secundario, bueno, no es nada, porque hay que seguir una carrera terciaria, o en la universidad. [...], pero bueno, me llevo un lindo recuerdo de este colegio, y bueno, nada, la verdad que me dieron más de lo que esperaba. (Lautaro, varón, 21 años, egresado 2014).

Siempre resultará difícil e impreciso determinar qué tan suficientes son los conocimientos que han sido transmitidos y cuál es la transformación que se produce en los estudiantes. Surgen ciertas evidencias, desde la memoria de los y las egresados/as, de una mayor valoración hacia la formación desde lo afectivo. Asimismo, no resulta factible

pensarlas como excluyentes. La apelación a la contención y el cuidado en la escuela nos ubica nuevamente ante la pregunta acerca de las formas posibles de enseñar y aprender en contextos atravesados por la exclusión y la desigualdad social y nos obliga a pensar la relación, sobre la que vuelven una y otra vez.

No contamos con datos cuantitativos en relación con las experiencias de estos/as egresados/as en su paso por la educación superior. Solo cabe suponer, a partir de considerar que la gran mayoría son la primera generación que alcanzaron esta meta en su familia, que son muchos más que antes los y las jóvenes del barrio que ingresan a instituciones terciarias o universitarias. Recuperamos dos relatos sobre las trayectorias posteriores a la secundaria, en las que se pueden observar las impresiones de quienes realizaron experiencias en la educación superior:

> ... empecé acá en primer año, en socio-comunitario y cuando terminé la secundaria empecé con el CBC,[7] de Medicina, que me costó mucho en realidad, ¿viste? Lo pude terminar en dos años y medio. [...] No es como los profesores de la secundaria, que te ayudaban, como que te acompañaban, no. Nomás sentarte a leer y dedicarle tiempo, es mucho contenido, digamos, pero nada es imposible tampoco. Hay que dedicarle tiempo, nomás. (Carla, mujer, 23 años, egresada 2012).

> ... ahora, por ejemplo, estoy haciendo derecho, abogacía, por la UBA, en el CBC, y bueno, los contenidos que me enseñaron acá me sirvieron bastante, en la facultad, me sirvieron, y hay algunas cosas que no, pero bueno, todo se va a aprendiendo con el tiempo, te tropezás una vez, te levantás, es la típica de siempre... (Lautaro, Varón, 21 años, egresado año 2014).

Según las palabras de estos jóvenes, la escuela les habría dado la formación para transcurrir por la educación superior. Quizá porque como señala Frigerio (2004), "la transmisión como una memoria

[7] Refiere al Ciclo Básico Común que se dicta previamente a carreras dictadas en la Universidad de Buenos Aires.

completa que se ofrece, sin huecos, sería confundir el trabajo de la transmisión con la omnipotencia" (p. 13). Las entrevistas expresan, en algunos tramos, diferentes características de lo escolar donde se evidencia una forma de transmisión ligada al acompañamiento y la contención, y, en otros, las diferentes maneras de presentar el mundo desde disciplinas académicas. Carla, por ejemplo, destaca que *cuesta mucho*, pero hay que *dedicarle tiempo*, lo cual parece ser una enseñanza bien presente en esta joven. A partir de estas reflexiones, cabe señalar que hacer una crítica de la transmisión, tal como expresa Grinberg (2016), implica contribuir a la tragedia de la educación en nuestro presente: la escuela pudo generar la posibilidad de que sus estudiantes formulen sus propias preguntas, desde los conceptos con los que somos pensados y pensamos al mundo, por esto se puede considerar que, "se trata de devolverle al saber su condición histórica de lucha" (p. 48).

Simons y Masschelein (2014) señalan que en la escuela se produce un tipo de acontecimiento mágico "... de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa real, en algo que nos hace pensar, y también practicar y estudiar" (p. 50). Considerar entonces que la escuela cumple con múltiples propósitos no parece ser una novedad, pero vale destacar los diferentes saberes que surgen en este contexto, donde la legitimidad de su figura se encuentra permanentemente cuestionada, y sus efectos parecen ser amenazados por el flujo permanente de información. Enfocarse en la enseñanza de conocimientos que realizan las disciplinas, principalmente en estos contextos, se presenta, así, como una oportunidad y un desafío a la vez. Las siguientes palabras de Young (2016) describen una perspectiva que enfrenta a los estudiantes con la búsqueda de los conceptos necesarios para insertarse en un mundo:

> Muchos de esos alumnos llegaron a la escuela con poca experiencia de tratar el mundo como más que un conjunto de experiencias, en otras palabras, conceptualmente [...] Con las nuevas identidades referentes a las disciplinas, que los estudiantes adquieren por el

> currículo, sumadas a aquellas con las que vinieron a la escuela, tienen más probabilidades de ser capaces de resistir al sentido de alienación de sus vidas cotidianas fuera de la escuela, o al menos lidiar con él. (p. 84).

La llegada a la escuela secundaria se produce habitualmente con escasas experiencias para producir discernimientos sobre las complejidades del mundo. Algunas veces esto guarda relación con las condiciones sociales imperantes al momento de ser estudiantes. Sin embargo, cuando se crean las condiciones para que los saberes puedan circular, en clave de fragmentos y renunciando a la omnipotencia, se abren las posibilidades de apropiación del conocimiento.

> Nunca entendí matemáticas hasta que lo tuve a Iván de profesor, nunca, jamás entendí matemáticas y me llevo matemáticas desde tercer grado, hasta que lo tuve a Iván de profesor, que era: –¿Entendiste, Paula? –¡No! Y me explicaba de nuevo de otra forma, y era: –¿Entendiste? –No entendí. Y estaba 20 minutos el chabón explicándome de 20 maneras diferentes cómo carajo se resolvía el ejercicio, hasta que lo entendí y así después con el próximo ejercicio. O sea, yo, (golpea la mesa) piedra en matemática. Esas son las cosas que yo valoro muchísimo de la relación con los profesores, había interés. (Paula, mujer, 27 años, egresada 2008).

En este relato surge, resplandeciente, una posible definición de la forma de hacer escuela en esta realidad. Se conjuga la enseñanza con la paciencia, la constancia y el interés. Ello en un modo en que contención y enseñanza dejan de oponerse. El elogio a la transmisión, el cultivo de la memoria, la valoración de los conceptos de la cultura con los que resulta imprescindible interpretar e interpelar las propias condiciones de vida, se transforman en aprendizajes esenciales para generar valiosas prácticas de resistencia que ofrezcan una base social generadora de nuevas identidades.

> ... involucrarte por las causas de los demás para ir formando mi personalidad como docente. Me llevo esas cosas, digamos, para que

> realmente me importe el otro y no solamente yo ir y dictar la clase y que sea nada más que eso, sino realmente estar comprometido 100% a la lucha de la educación. (Soledad, mujer, 23 años, egresada 2014).

Pensar que la contención como prácticas de cuidado en la escuela secundaria es condición para transitarla. Los y las egresados/as narradores/as, que le dan vida a la memoria de su formación secundaria, afirman en cada idea que ambas condiciones, transmisión y cuidado, resultan necesarias y son interdependientes.

Palabras finales a modo de cierre

> *Para los grandes hombres, las obras concluidas tienen menos peso que aquellos fragmentos en los cuales trabajan a lo largo de toda su vida. Pues la conclusión sólo colma de alegría al más débil y disperso, que se siente así devuelto nuevamente a su vida.*
>
> Benjamin, 1987, p. 18.

Las palabras de Benjamin orientan estas últimas páginas que operan a la vez como cierres y aperturas. La formación secundaria en la Argentina, por su condición de obligatoriedad reciente y por una demanda creciente de justicia social, se presenta como objeto de indagación de nuestra contemporaneidad. Establecer conclusiones, luego de los interrogantes planteados, sería incurrir en cierta medida en una contradicción. La posibilidad de abrir otros caminos nos permite permanecer a la altura del desafío.

Las narrativas expresan un notable reconocimiento, que perdura en el tiempo, de la formación recibida en su escuela secundaria por parte de los y las jóvenes entrevistados/as. Asimismo, se nota un singular entusiasmo por volver al colegio, lo cual se evidencia en el gusto por narrar sus recuerdos y sus deseos de seguir siendo parte de ese

espacio donde, según sus palabras, fueron formados integralmente *como personas.*

En una época en la que el valor de la escuela es puesto en cuestión, y los instrumentos de evaluación –en muchos casos estandarizados– funcionan al servicio de tales argumentos, se pierde la compleja trama que anuda a la institución, sus prácticas y las historias que aloja. Las escenas que se producen en las escuelas difícilmente pueden ser capturadas desde resultados estadísticos que desatienden su cotidianeidad.

La idea de *formarse como persona*, sobre la que vuelven muchos de los relatos, podría pensarse como algo que por momentos parecía negado: la posibilidad de ser reconocidos, afirmados. Vivir la escolaridad secundaria representó, para muchos y muchas, darle voz a cuerpos que estaban enmudecidos.

Memoria y formación resultan elementos esenciales de este trabajo. Grinberg (2014) recupera a Benjamin cuando reflexiona sobre estos conceptos y advierte que la memoria "reclama adueñarse del recuerdo que relampaguea en ese instante de peligro" (p. 23). Múltiples peligros suceden cuando seres humanos se encuentran ante la negación del otro. La escuela se presenta desde sus relatos como ese lugar donde la formación activa el encuentro con el otro y surge la memoria, desde la palabra, la escucha, la pregunta y el cuidado. Y parece activarse también el reconocimiento del yo como persona y su posicionamiento en la historia.

Los egresados reconocen, entonces, que su formación resultó un proceso de apertura a nuevos mundos y un reposicionamiento de lo humano, una valoración por aquello que les dio la escuela, que consideran que fue más de lo que esperaban. En este sentido, surgen múltiples referencias de la importancia que tiene permanecer en la institución educativa. En ella se les permitía, según relatan, sentirse de la mejor manera más allá de las dificultades, aprender a enfrentarse con la vida desde el pensamiento, la proyección hacia nuevos caminos y la posibilidad de seguir adelante. Simons y Masschelein (2014) señalan que en la escuela se presenta el mundo, que es eso que

compartimos, y postulan que el interés "es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve, y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar" (p. 51).

Como parte de la formación, se evidencia de manera recurrente en las voces de los y las egresados/as, que la construcción de vínculos humanos entre adultos y estudiantes resulta esencial para que los procesos de enseñanza y los de aprendizaje sucedan. La confianza recíproca que se construye habitualmente entre estudiantes y docentes, así como el cuidado y la contención, les permitían sentirse parte de una gran comunidad y crear las condiciones para la posibilidad de variados aprendizajes. No siempre se puede aprender si las preocupaciones, el temor o la angustia invaden. La escuela brindó, según estos/as egresados/as, ese espacio que dio lugar a muchas de esas dificultades que traían y fue, también, el sitio en el que en ocasiones podían resolverse.

En las entrevistas también puede observarse cómo establecen una tensión, aparentemente dicotómica, entre la contención afectiva y los conocimientos. Desde este recorrido, se puede considerar que este contrapunto, tanto empírica como analíticamente, nos lleva a falaces debates, dado que ocuparse del cuidado y la contención afectiva no resulta por sí excluyente respecto de la apropiación de saberes. Los vínculos afectivos habilitan la transmisión, ya que entra en juego la confianza recíproca, y la transmisión de los conocimientos que brinda la escuela secundaria posibilita aperturas al mundo para que nuevos vínculos se produzcan. Las tensiones existen y resultan inherentes a todo acto educativo, pero cuando hay deseo de lucha compartida contra la amnesia planificada, la educación se hace posible.

Asimismo, este resulta un camino sobre el que sería importante continuar indagando, mientras la educación secundaria en la Argentina continúa su proceso de construcción y reconfiguración, a pocos años de haber sido sancionada como obligatoria y considerada un derecho y una obligación. Ante estas realidades se sostiene que, en la escuela, con todos sus actores institucionales dentro y nunca

renunciando a la enseñanza, desde la palabra y la posibilidad de pensar en común, se posibilita la reflexión en conjunto que brinda la capacidad de problematizar y transformar el mundo. Para Grinberg,

> Pensar el mundo supone conceptualizarlo y para ello hace falta de la enseñanza; de la ineludible tarea de transmisión que tenemos quienes estamos en el mundo respecto de quienes llegan a él. De otro modo, diría Arendt, cada generación se vería obligada a empezar de cero. (2013b, p. 22).

A partir, entonces, de las diversas descripciones, las cuestiones abordadas, y a modo de cierre de este trabajo consideramos junto con Simons y Masschelein, que es la escuela “el lugar donde la sociedad se renueva a sí misma liberando y ofreciendo su conocimiento y su experiencia como un bien común a fin de hacer posible la formación” (2014, p. 146). Invitamos a continuar reflexionando sobre la tarea de la escuela pública en estos contextos, donde sean posibles las prácticas de transformación, conquista, resistencia y, esencialmente, de pensamiento.

Tercera parte
Entre la escuela y el barrio: ambiente y pobreza urbana

Una breve descripción etnográfica de un barrio del área Reconquista

Entre las lógicas de la gubernamentalidad y el empoderamiento de la comunidad

Manuel Ojeda y Luciano Martín Mantiñán

En este capítulo procuramos hacer una descripción que permita acercarnos a ciertas formas que adquiere la vida en los barrios afectados por la extrema pobreza y la degradación ambiental. El análisis que aborda dicha descripción se fundamenta en las lógicas que presenta la gubernamentalidad urbana (Grinberg, 2017), lógicas que expresan relaciones de poder y una experiencia urbana singular. Lejos de remitir a las hipótesis del Estado ausente, aquí sostenemos que los modos de gobierno de estos espacios son más bien definidos (Grinberg, 2015c, 2017, 2019). Si en los centros de la ciudad encontramos en el Estado un actor principal en la regulación y promoción de la vida urbana, en los espacios hiperdegradados esta figura se diluye hacia un Estado que adquiere una presencia particular, la de una cierta asistencia de segundo orden, brindando escasos y desorganizados recursos. La gestión del bienestar urbano –incluyendo la satisfacción de las necesidades básicas de subsistencia– aquí debe ser, en gran medida, encauzada por los propios sujetos, vecinos de los barrios (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012). Como no podría

ser de otra manera, en estos espacios, estas lógicas gubernamentales dotan a la construcción de la urbanidad de formas singulares y es en esta construcción donde sus habitantes son llamados a hacer su propia experiencia de la urbanidad.

Este trabajo presenta un acercamiento etnográfico a la cuestión. Dentro de lo mucho dicho acerca de las formas de pensar la etnografía, aquí optamos por la breve y concisa fórmula propuesta por Geertz (2003) de *conversación en sentido amplio*, para comprenderla como una interacción entre investigadores y vecinos que incluye palabras, gestos, momentos compartidos, proyectos conjuntos, alegrías y también frustraciones. Retomando, por otra parte, lo sostenido por Gadamer (1999), una buena conversación es aquella donde se produce algo nuevo, algo que no estaba presente en ninguno de los conversadores con anterioridad. Una buena conversación sería aquella que nos mueve, que nos lleva hacia algún otro lugar, la que nos enseña algo. Comprendemos que la conversación etnográfica debe funcionar de la misma forma, es una conversación que resulta valiosa por lo que produce en dicha interacción entre elementos, posiciones, agentes. En este sentido, la investigación etnográfica aporta claves, llaves, para acercarnos a ciertos matices que hacen a la vida de algún otro. Es en esta línea de reflexión que aquí proponemos una descripción etnográfica para acercarnos a algunas líneas de aquella experiencia urbana, y que se fundamenta en el trabajo de campo que desde el año 2009 realizamos en la zona. A los fines de delimitar y presentar el trabajo, decidimos hacer foco en uno de sus barrios, el barrio Cárcova.

Trataremos tres tópicos centrales para acercarnos a ella: en el primer apartado introducimos una breve reseña histórica que permite contextualizar el devenir de los barrios y sus primeros años de vida; en el segundo, a partir de un episodio particular, presentaremos la problemática ambiental que atraviesa la zona y los modos en que los y las vecinos/as la transitan y responden ante ella; para finalizar y, a través del registro de una experiencia concreta, expondremos las complejidades con las que los y las vecinos/as deben lidiar, en

muchos casos, para poder llevar adelante proyectos de desarrollo barriales. Veremos que, en los tres casos, se trata de situaciones en las cuales toman parte fundamental las lógicas de poder que atraviesan dichos espacios y las respuestas que ante ellas articulan sus vecinos.

Cárcova y su historia

> *Como consecuencia de la aguda crisis social, económica, financiera, etc. que desde hace varias décadas agobia al pueblo argentino, en José León Suárez fue radicada en 1978, una nutrida población marginal –junto a otras vecinas de la misma envergadura- denominada "de la Cárcova" [...] Dicho asentamiento tuvo un origen violento, por la compulsiva erradicación que el gobierno de facto hizo en dicho año de todas las personas que usurpaban terrenos libres en la zona metropolitana de Belgrano, dando nacimiento al mencionado barrio de la Cárcova, que continúa siendo una clásica "villa miseria".*
>
> Angió, 2004, pp. 11-12.

El partido de General San Martín, municipio del Área Metropolitana de Buenos Aires, fue fundado en 1856 como una localidad agrícola ganadera y como lo relata Grinberg (2009c) en el tiempo y a causa del desarrollo industrial de la zona, se lo llegó a llamar *Capital de la industria*. Estas industrias, en las últimas décadas del siglo XX, sufrieron procesos de deterioro y abandono, de la mano de políticas de estado neoliberales y de sucesivas crisis económicas. Estos procesos condujeron al desempleo y la pauperización de grandes estratos de la población. "A los antiguos barrios obreros, ahora en proceso de precarización paulatina, se le sumaron así los asentamientos y villas, que crecieron en tamaño y cantidad de habitantes de modo exorbitante y constante a partir de este período" (Mantiñán, 2013, p. 29). Esto tuvo lugar en gran medida porque San Martín, como

otros partidos del conurbano bonaerense, se constituyó en receptor de masas migratorias empobrecidas y esperanzadas provenientes del interior del país y países limítrofes.

Cárcova es uno de los barrios asentados en lo que fuera la zona de inundación del río Reconquista, barrios que por sus características físicas y sociales, suelen conocerse como *villas miserias*. Su surgimiento y crecimiento se encuentra estrechamente ligado a los procesos históricos y sociales brevemente mencionados. Gran parte de lo que hoy es Cárcova, se construyó sobre lo que hace algunas décadas eran espacios verdes deshabitados. Espacios que, con el correr del tiempo fueron cubriéndose con "pisos" de basura que sirvieron para rellenar el estero, volviéndolo de esta manera "habitable" y "edificable" (Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013). Hoy lo que se ve es un espacio densamente poblado, con casas de construcción precaria en la gran mayoría de los casos, que se amontonan a lo largo de estrechos pasillos y que llegan hasta las orillas de un arroyo, uno de los tantos afluentes del río Reconquista, llamado *zanjón* por los vecinos. Del otro lado, en la otra orilla de dicho *zanjón*, también se pueden ver casillas, que corresponden al último período de crecimiento del barrio.

Es prácticamente una norma común que las villas no tengan fecha de fundación, contrariamente a como es el caso de otros espacios urbanos y, en general, es poco lo que se conoce de ellas en cuanto a datos y estadísticas oficiales. Esto se debe esencialmente a que los organismos públicos censan y registran los asentamientos y villas cuando, precisamente, son un hecho, e incluso allí, en muchos casos no hay censos que arrojen datos fiables sobre las villas.[1] Esta ausencia de datos oficiales acerca de la fundación y origen de los barrios, queda de manifiesto relevando estudios en este tipo de espacios urbanos, donde esos datos brillan por su ausencia y solo se sugieren

[1] El último censo nacional realizado en el año 2010 tampoco es demasiado prometedor a este respecto: varios vecinos de estos barrios han comentado que los censistas *no ingresaban a los pasillos*.

aproximadamente. En este sentido, Cárcova no constituye una excepción. Los relatos recogidos en nuestro trabajo de campo son, asimismo, poco precisos y generales. Luisa, por ejemplo, comenta:

> Acá vive gente, ya desde los [años] cincuenta; –y Carla– Yo me vine en 1985, pero todo lo que es el fondo… esto explotó a mediados de los [años] noventa, y después también. (Luisa y Carla, vecinas del barrio).

En cuanto a la llegada de los primeros vecinos a los barrios, como señala Grinberg (2009c) más bien habría que hablar de *llegadas*, ya que se trató de varias de ellas a lo largo del tiempo, en medio de motivos y circunstancias diversas, sin momento fundacional, atravesadas por varios arribos de pobladores –no planificados por un poder central o gubernamental que los dirige, controla o supervisa– que pueden darse a lo largo de varios años. Algunas historias dan cuenta de esos procesos de llegada de los vecinos al barrio Cárcova. María Rosa, es una vecina de 79 años. Llegó hace cuarenta y cinco años al mismo, es decir que habría llegado a la zona por el año 1972. Llegó a Buenos Aires desde la provincia de Tucumán, pero no directamente a Cárcova, sino que previamente realizó un pequeño periplo por algunos lugares. Así lo relata ella misma:

> Yo al principio cuando vine estaba en Capital trabajando en quehaceres domésticos. Después tuve matrimonio, del primer matrimonio tengo dos hijos, y con el segundo que vivo ahora, hace 53 años que estoy juntada, tengo tres hijos. Yo siempre trabajé en casa de familia de cocinera, siempre me gustó la cocina. Y después vinimos a vivir en Corea –se refiere a villa Corea, también llamada Esperanza, barrio de la localidad de José León Suárez–, antes de venir para acá. Y después compramos acá y ahí nos vinimos a vivir para acá, porque ahí [en Corea] como se loteó todo y sacaron a toda la villa de Corea, así que estamos acá ahora. (María Rosa, vecina del barrio).

María Rosa recuerda de esta manera cómo era la zona en la época de su llegada:

> Cuando nosotros vinimos acá había dos cuadras nada más de viviendas, eran de los hermanos Colombo-Colombo, y después, bueno, comenzó a poblarse... vino gente de Colegiales (barrio de la Ciudad de Buenos Aires), gente que habían sacado de la villa de ahí, y ahí se empezó a poblar todo hasta que... cerraron todas las villas de San Martín, todo eso y pasaron para acá. (María Rosa, vecina del barrio).

Sus recuerdos de la llegada de gente desalojada de barrios populares de *Capital Federal* dialogan con lo referido en la cita de Angió (2004) que se encuentra en el epígrafe, acerca de las acciones del gobierno de facto a fines de la década del setenta. En el relato de María Rosa aparece el problema del empobrecimiento de la zona, debido a las crisis económicas y la falta de trabajo en las últimas décadas del siglo pasado. Recordando y narrando ese pasado los recuerdos se mezclan, pero la idea es clara con respecto a que *antes había trabajo*:

> Bueno, en principio bien porque había trabajo, todas las cosas eran baratas, y casi toda la mayoría de las mujeres usaban vestidos largos, polleras largas, no usaban el pantalón, como después... bueno, fue pasando el tiempo y se usaron los pantalones, pero antes se vestía como se viste una mujer, con pollera o vestido. Y todo era barato. Había mucho trabajo y se podía criar a los chicos bien y la educación era buena. Los míos fueron a la escuela 50, ahí terminaron los estudios. Después pasaron a la secundaria. Tengo dos hijos mayores, uno de 55, el otro de 53 y tengo el otro varón de 44 años, el otro de 39, y tengo entre medio de los cuatro varones una hija mujer que cumplió 46 años. Pero era hermoso, antes se podía vivir holgadamente con todo. Después fueron escaseando los trabajos, ya las cosas fueron más caras... y hasta ahora. Para tener un chico se necesita tener trabajo, educarlo bien. (María Rosa, vecina del barrio).

María Rosa cuenta que para esa época en la villa solo había demarcadas dos calles, la Central y Cárcova, y que para trazarlas en su totalidad hubo que reubicar –porque estaban sobre lo que sería el trazado de esa calle– casas en otros sitios del barrio naciente. En la esquina de esas dos calles se encontraba ubicada una bomba de agua a la que

asistían todos los vecinos para abastecer sus hogares. Es así como, de a poco, el barrio empieza a adquirir fisonomía, una fisonomía con rasgos de volverse definitiva, para la época de la llegada de los y las vecinos/as expulsados/as de la ciudad capital:

> Y el barrio se empezó a agrandar también. Por ejemplo, donde nosotros estábamos antes era como una laguna, porque todo lo que hace Central hasta abajo, Paso de la Patria –se refiere a una calle que hoy en día atraviesa el barrio en dirección al arroyo que le sirve de límite–, era todo laguna, todo laguna. Ahí iban a cazar los patos. Y después se fue formando el barrio, después se fue rellenando. Después cuando vino toda la gente de Colegiales ya se empezó a hacer casitas... (María Rosa, vecina del barrio).

Nélida, era vecina de barrio Cárcova, donde vivía con su pareja, Ramón. Ella murió hace dos años. Cuando la entrevistamos tenía 87 y, al igual que María Rosa, había llegado en los primeros años de la década del setenta al barrio. Así comenzaba a narrar su historia:

> Yo nací en Pergamino, hace muchos años, ahora tengo 87. De chica trabajaba con mi mamá. Hacíamos bombachas de campo en máquinas, las dos. Yo tenía mi maquina en frente de la de ella. De eso vivíamos allá. Después ella murió, yo me vine para acá, para eso del año 1973, 1974 más o menos. Tengo 5 hijos de mi primer matrimonio, 18 nietos y 34 bisnietos. Pero con Ramón no tenemos hijos. Sin embargo, tanta familia y estamos casi siempre solos y eso que algunos viven acá cerca, pero casi nunca vienen. (Nélida, vecina del barrio).

Nélida y Ramón llegaron a Cárcova juntos, donde compraron su casa. Su descripción acerca del barrio en la época de su llegada es básicamente la misma que presenta María Rosa: lagunas, calles de tierra, descampados, espacios que comienzan a rellenarse con escombro y basura. También las primeras casas, que empiezan a levantarse desde adelante de lo que hoy es el barrio (el sector más próximo a la avenida Brigadier Juan Manuel de Rosas) hacia atrás (el sector que se acerca al arroyo).

Alejandro (50) y Laura (47) son un matrimonio vecino de Cárcova. Llegaron al barrio a principios de los años ochenta. Así recuerdan el barrio en esos años, en comparación con la actualidad:

> Me hice la casita acá. Más para atrás –señala en dirección al arroyo– había una casita y después nada. Era todo bañado y basural, porque siempre venían a tirar basura acá, escombros, de todo. Se usaba para eso. Era otra cosa, muy tranquilo, había muchísimo espacio. Ahora vas para allá atrás y no podés meter ni un clavo de todo lo que se levantó de casas. Hasta el zanjón –se refiere al arroyo a cielo abierto que atraviesa el "fondo" del barrio– está todo lleno de casas, y hasta del otro lado también. Ya hay un barrio del otro lado de todo lo que se construyó. (Alejandro, vecino del barrio).

Laura, por su parte, cuenta:

> Yo cuando llegué con mi mamá nos hicimos una casita adelante, cerquita de la canchita, ¿viste donde está el santuario del Gauchito Gil? Bueno, por ahí. Después se fue repartiendo ese terreno entre familiares y después otras partes las fuimos perdiendo porque las tomaron. Y con Alejandro nos conocimos acá, en un baile en Ballester, él bailaba en una murga que se había armado acá y ahí nos conocimos. Y después ya nos juntamos y nos vinimos para acá. Y esto era todo un basural, cualquier cosa te encontrabas, hasta cajones de muertos, porque acá se tiraba de todo. Cualquier cosa te podías encontrar. (Laura, vecina del barrio).

Carmen es otra vecina de barrio Cárcova. Por su historia y su trabajo en el barrio como activista social y pastora en una iglesia evangélica, el foco de su relato está puesto en las gestiones realizadas para conseguir cada vez mayores beneficios y comodidades para el barrio, en el trabajo por los demás, en la organización de grupos de vecinos para hacer reclamos, en el trabajo solidario:

> Llegué a este barrio en el año 1983, bien ahí... en plena democracia. El barrio todavía no estaba formado como está ahora. Había casas adelante, un pasillito... pero bueno, esto era todo campo. Era todo tambo,

> mucha agua, todo bajo, una zona baja. Y vine acá, porque en realidad alquilaba, no tenía dónde vivir y vivía en la Rana –se refiere a otra villa del partido de General San Martín, ubicada en la Localidad de Villa Ballester– alquilando y me animé a venir a este barrio a tomar la tierra, el espacio. Me gustó que era grande, se tenía que rellenar y así comenzó la historia de mi vida, de venir acá, plantarme... a saber que no había luz, que no teníamos agua, no había teléfono, era todo campo. Y cuando vine yo y otros grupos más de vecinos... éramos cada día más y bueno, en el año... estábamos ahí en plena democracia... después se empezaron a abrir las calles de a poco, a ponernos la luz, después grupos de vecinos que nos empezamos a sumar para que haya agua, para que bajen la luz [se refiere a que instalen la luz en el barrio] y bueno, siempre así nos empezábamos a reunir, para que nos abran las calles. Es que algunos estábamos en medio de las calles –se ríe– nos teníamos que correr para ir ordenando. Se fue ordenando a partir de la democracia. Después pedimos escuela, que es la escuela 51 y fuimos pidiendo y logrando cosas, guardería que por ahí no teníamos, jardín, que no teníamos nada [...] En ese tiempo no había basurero, mucha basura había, se veía mucha... y bueno, después se fue cayendo el barrio como en pobreza, vinieron tiempos malos, tiempos de mucha hambre, mucha miseria, mucha gente que trabajaba en fábricas fueron decayendo, que se cerraron las fábricas y todo eso. (Carmen, vecina del barrio).

El relato de Carmen sobresale por el lugar que ocupa la agencia de los vecinos del barrio. Se resalta la llegada al barrio bajo la forma del *tomar*, como la única forma de hacerse un lugar propio (Grinberg, 2017) y poder instalarse. Un lugar que sabían contaba con los servicios urbanos básicos, ni siquiera con un trazado de calles. Todos los vecinos más antiguos o de mayor edad, recuerdan la zona como un *campo*. Luego aparece la lucha continua de los vecinos por la urbanización del espacio: empezar el trazado de las calles, la reubicación de las casas –tema ya mencionado por María Rosa–la gestión por hacer llegar la luz al barrio, por fundar una escuela, la guardería. En este relato aparece bien clara esa imagen de urbanización que se consigue, no desde una iniciativa gubernamental, sino por *pedir* y

lograr de parte de los vecinos. Todo lo *positivo* del barrio, parece que solo puede lograrse desde la lucha, la gestión vecinal, el pedido. El mejoramiento del espacio, de la calidad de vida de los vecinos parece depender exclusivamente de ellos mismos, por eso Carmen siente la necesidad de *prepararse*, de formarse como promotora de salud, se dice: *algo tengo que hacer*. Es clara la idea de que mejorar la vida del barrio depende de ellos y de la ayuda que mediante su gestión puedan obtener de las instancias estatales. Pero, en primer lugar, la *responsabilidad*, el *deber* cae sobre ellos, los propios vecinos. Se sobreentiende que así es de la forma que puede ocurrir, aunque en realidad se sabe que se trata de responsabilidades que atañen al Estado, por eso piden, gestionan, saben que sus reclamos son legítimos y que deben ser, de alguna manera, respondidos.

Cristina nació en la provincia de Tucumán, actualmente es vecina de barrio Cárcova. Tiene 65 años y hace 15 años vive en el barrio. Vivió, según cuenta, treinta años en *Capital Federal*, en la zona de Urquiza, en un edificio *tomado* junto a otras familias. Finalmente, a través de un préstamo bancario, Cristina se puso a buscar una casa para comprar:

> Y empecé a ir a la iglesia, y bueno, fui a la iglesia... y una noche soñé que había venido para este lado y me desperté... yo estaba caminado en medio de una villa que estaba todo bajo y era una villa. Tras de mí había una casa grande, grande como esta, así, con los árboles y que detrás de mí sale un viejito, no sé de dónde, pero parecía un viejito chiquito y barbudo. Estaba todo así de ciruja con un bastoncito, y que yo miraba y estaba sola y me doy la vuelta y me dice: "¿Qué buscas hija?", y metió la mano en el bolsillo y sacó: "¿Esto buscas?" La llave, y yo me quedé mirando y no podía contestarle. Me decía: "Toma estas llaves, son para tu casa, esta es tu casa" y que yo le decía: "Abuelo" y ya me di vuelta para ver la casa y cuando me di vuelta no aparece más –se refiere al viejito–. A los dos días mi marido me dice: "Vamos a comprar el diario", compra el diario y salían dos casas. Salía esta y otra más y me dice mi marido: "Bueno, primero vamos a esta, voy a pedir permiso en el trabajo y vamos". Me dice: "Bueno,

> primero vamos a Suárez y después cuando volvamos –dice, porque era para aquellos lados– pasamos por la otra". Cuando nos bajamos allá, en la parada del 87 –la línea de colectivo que más se acerca a barrio Cárcova, a unas dos cuadras de su inicio–, camino y me quedé parada y miré, y yo le dije a mi marido: "Yo conozco acá", y me dice: "¿Cómo conocés?, ¿cuándo anduviste?", "no, esto yo lo vi en el sueño". Peor fue cuando me paré aquí, estaban los árboles, la casa, la villa, y yo le dije: "Esto me lo dio Dios, sí, esta casa me la mostró el Señor". Cuando entré era todo, todo, todo como yo lo vi, y cuando yo entré puse el pie ahí y dije: "Señor, gracias por darme esto", cuando la señora empezó a mostrarnos todo, todo, me dice: "No sé por qué, pero les voy a dejar en 42 mil la casa, aunque la vendía a 62 mil", y yo le dije a mi marido: "Dios es grande y sabe lo que yo quiero. Dios me está premiando a mí". (Cristina, vecina del barrio).

Estos relatos pueden ser diferentes, tal como se puede apreciar a simple vista, todas las historias de llegadas a los barrios, las historias de los recuerdos de los primeros años en ellos, son únicas y los sujetos les imprimen, como se ve y es de esperar, diferentes sentidos a las mismas. Depende de sus intereses, de sus concepciones sobre la vida, de sus preocupaciones, de sus inquietudes, de los sentidos con los que enlazan día a día sus vidas. Pero en todas ellas –y en muchísimas más también que no se citan en aras de no excedernos en la extensión– se pueden encontrar trazos de una historia común. Con ese fin se han traído aquí, como un modo de presentar en la voz de los/as propios/as vecinos/as del barrio, algunos vestigios referidos al origen y desarrollo de Cárcova.

Cárcova y su ambiente

En el mes de junio del año 2013 algunos vecinos de barrio Cárcova se nos acercaron. Nos comentaron que camiones entraban durante la noche al barrio y hacia el final del mismo, volcaban desperdicios. Esta situación, para ellos/as, era el motivo por el cual durante esas

horas de la noche y en las primeras horas de la mañana, sintieran picazón e irritación en sus ojos y narices. A los pocos días visitamos la zona donde se hacían los mencionados vuelcos. Ciertamente, los continuos vuelcos de un líquido negro habían terminado formando lo que parecía una laguna de gran extensión, de unos cincuenta metros aproximadamente, de color casi perfectamente negro. Esta situación que continuó en los días siguientes provocó gran consternación en muchos/as vecinos/as del barrio que se movilizaron alrededor de este problema. Los más allegados a nosotros nos preguntaron acerca de la posibilidad de estudiar en los laboratorios de la Universidad de qué se trataba. Decidimos, por tanto, hacer un estudio sobre el tema para acompañar una protesta vecinal y una "juntada" de firmas frente a instancias estatales. Así fue que se realizó el *Informe sobre contaminación de suelos y sedimentos en barrio La Cárcova*, en agosto del año 2013. Se trataba de un estudio que no solo tomó muestras de la "laguna" negra para analizarlas en laboratorio, sino también de los sedimentos presentes en los arroyos que circulan por las inmediaciones del barrio. A pedido de una vecina, cuya casa se inunda con agua de los arroyos con las lluvias fuertes, también se tomaron muestras de barro de su patio.

A los efectos de poder identificar agentes contaminantes se midieron parámetros de hidrocarburos, materia orgánica y sulfuros en las muestras, tanto de la "laguna" como del resto de los sedimentos. Ya en la introducción del mencionado informe se alertaba –a partir del resultado de los estudios en laboratorio– sobre altos niveles de contaminación en las muestras. Algunos de los resultados que menciona el estudio son: altas concentraciones de sulfuros volátiles –marcador de contaminación ambiental–; la contaminación de los sedimentos de los arroyos proviene tanto de descargas domiciliarias como industriales. El patio de la casa contaba justamente –tal como lo sospechaba la vecina– con los mismos contaminantes que se encontraron en los arroyos circundantes. En relación a la "laguna" el informe expresa:

> El caso de la descarga en la "laguna" (muestra 2) adquiere características especiales. La laguna es de muy reciente formación debido a descargas de efluentes. El desarrollo de sedimentos en la laguna es de pocos centímetros de espesor y su composición es típica de una descarga con alto contenido de hidrocarburos. El olor que se acentúa en la zona es indicador de que de la mezcla derramada, la fracción más volátil se desprende a la atmósfera (impactando fuertemente en la población vecina) mientras que las fracciones pesadas se incorporan al sedimento formando una mezcla plástica. (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2013, p. 3)[2]

El porcentaje presente de hidrocarburos en las muestras tomadas de la laguna era de 55%, lo que significa una cantidad *enorme*, tal como la califica el Informe. Varios/as vecinos/as expusieron repetidas veces el problema de los vuelcos en reuniones que desde el Estado nacional se promovían en los barrios por esa época. Se trataba del *Plan Ahí*,[3] un programa nacional que promovía reuniones quincenales donde participaban vecinos/as, representantes de organizaciones que trabajaban en los barrios, representantes de los diferentes ministerios del Estado nacional y otros/as interesados/as. Sus reclamos en esas situaciones durante un tiempo no pasaron a mayores. Finalmente, el *Informe* de nuestro equipo de investigación más las firmas que se juntaron para la ocasión, se presentaron ante representantes de gobierno municipal, provincial y nacional. De esta forma se logró que el Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible (OPDS, el

[2] Informe sobre contaminación de suelos y sedimentos en barrio La Cárcova. PIP CONICET La Escuela en la periferia metropolitana: Escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires). Investigadores responsables: Gustavo Curutchet, Silvia Grinberg, Ricardo A. Gutiérrez (UNSAM/ CONICET), agosto de 2013.

[3] En el año 2008 se lanzó desde el Estado nacional el programa *Plan Ahí* (Plan Nacional de Abordaje Integral). Se trataba de un plan de alcance nacional que proponía justamente un abordaje integral de la pobreza y localizado en los barrios más necesitados. Su implementación implicaba la coordinación de las acciones de los diversos ministerios de la nación, la provincia y los municipios, con participación de las comunidades locales. Para más información acerca del *Plan Ahí*: http://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/07/1.-M--s-info-PLAN-AH--.pdf

ente calificado en el tema ambiental)[4] interviniera en el problema, mediante la promesa de que algunos de sus inspectores visitarían la zona afectada prontamente.

Así fue que un día llegaron a Cárcova, revisaron la "laguna" y labraron un acta. Después solo le dijeron al vecino que los había acompañado hasta el lugar, que él debía ser el encargado de hacer una denuncia en el juzgado por ese tema. Es decir, el ente encargado de controlar y hacerse cargo de las denuncias ambientales hechas por cualquier ciudadano –tal como lo anuncia en su página web– hacía responsable al vecino para que, a título personal, denunciara el problema en la justicia.

Durante mucho tiempo la zona donde se ubican estos barrios fue un basural y hoy, como se puede constatar con el ejemplo anterior, aun funcionan como un basural clandestino muchos espacios, en especial las riberas de los arroyos. A esto se agrega el hecho de que las zonas cercanas a estos arroyos son bastante más bajas (en metros sobre el nivel del mar), lo que favorece su inundación. Las villas están íntimamente relacionadas con condiciones ambientales insalubres (Auyero y Swistun, 2008; Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012). Expuestos a importantes focos de contaminación de diverso tipo, una de las cuestiones más acuciantes es que los/as vecinos/as de Cárcova no cuentan con un sistema de asistencia médica cercano y eficiente. A este respecto, bastan solo un par de ejemplos: el Centro de Atención Primaria de Salud, ubicado dentro de Cárcova, solo atiende por la mañana; los días jueves no atiende; tienen un sillón de odontología pero no un odontólogo permanente; un doctor atiende *ad honorem* y el otro, el último año estuvo seis meses sin cobrar; el anterior doctor había renunciado por la falta de pago de sueldos. Por su parte, los/as vecinos/as y uno de los médicos de la salita mencionan una larga lista de enfermedades y dolencias que asocian a las altas cantidades de basura que hay en el lugar.

[4] Para más información sobre este organismo puede consultarse: http://www.opds.gba.gov.ar/

Ricardo, uno de los doctores del mencionado centro de salud, comentaba:

> En la salita llegan muchos casos de diarrea de origen infeccioso que se sospecha que puedan tener relación con el agua, pero es imposible tener la certeza en la mayoría de los casos. Por otra parte, hemos mandado chicos para hacer examen sobre la cantidad de plomo en sangre, lo que pasa es que son exámenes costosos y hay que ver dónde se pueden hacer de forma gratuita porque hacerlos de forma privada es muy costoso, pero algunos se han mandado y los resultados no son buenos. También hay otras patologías relacionadas con el agua, aparte de las infecciones intestinales y son los parásitos. En este caso es mucho más fácil determinar el origen porque uno ve el parásito. En el barrio la parasitosis más frecuente es la llamada ascariasis. El áscaris es un parásito largo que parece una lombriz, que a menudo suele ser bastante riesgoso y está directamente relacionado con el consumo de agua contaminada sumado al problema de los desagües cloacales, que al fluir por zanjas abiertas donde a menudo el agua se estanca, es un caldo de cultivo para muchas cosas, incluidos los parásitos. (Ricardo, doctor del Centro de Atención Primaria de Salud del barrio).

En cuanto al estado ambiental del área en que está ubicado el barrio hay una ausencia casi total de datos oficiales relevantes y detallados. El Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios reconoce en este sentido que...

> La cuenca del Reconquista es la segunda más contaminada del país. En su gran mayoría posee una baja cobertura de redes colectoras cloacales, evacuando, en la gran mayoría de los casos, los residuos líquidos domiciliarios mediante cámaras sépticas y pozos absorbentes contaminando el acuífero. Este sistema requiere el frecuente vaciado de las cámaras sépticas mediante camiones atmosféricos, los cuales descargan, muchas veces, en lugares no autorizados que se encuentran cerca de arroyos o del río Reconquista. Como consecuencia de ello, se observan aspectos negativos como son: el riesgo sanitario de la población expuesta, el alto grado de contaminación del subsuelo

> y la contaminación de las aguas superficiales. (Grinberg, Curutchet y Gutiérrez, 2014).

Al mismo tiempo, menciona que los municipios que componen la cuenca presentan un déficit del 57,2% en materia de cobertura de agua potable por red pública. En cuanto a las aguas del Río Reconquista y sus afluentes, esta fuente expresa que éstas son contaminadas por las actividades que se desarrollan en el área de influencia de toda la cuenca, y están relacionadas a: 1- la descarga de efluentes cloacales que provienen mayormente de los vuelcos de los camiones atmosféricos en zonas no permitidas y de los excedentes de líquidos cloacales que no son tratados en las plantas depuradoras; 2- las descargas de residuos industriales en el río y sus afluentes; 3- la alta presencia de residuos sólidos y semisólidos en toda el área. Finalmente la misma fuente menciona que:

> Uno de los factores que acentúa las circunstancias negativas y acrecienta las dificultades de los pobladores, es el de los recurrentes desbordes del río y el consecuente anegamiento, frecuente y persistente en extensas zonas, provocado tanto por lluvias como por mareas meteorológicas (las sudestadas). (Grinberg, Curutchet y Gutiérrez, 2014).

El partido de General San Martín se encuentra ubicado en el tramo inferior del Río Reconquista, el cual recibe las mayores descargas de contaminación a partir de su tramo medio. Antes de ingresar a San Martín el río vuelve a recibir una importante carga de contaminantes tanto de origen industrial como domiciliario, dejando la calidad de sus aguas gravemente deteriorada (Nader, 2009). En el caso de Cárcova, se encuentra delimitada en tres de sus lados por cursos de agua afluentes del Río Reconquista, cuyos trayectos se encuentran a solo unos metros de las viviendas. Las lluvias suelen provocar el desborde de sus aguas ingresando estas a las calles y hogares del barrio, permitiendo el contacto directo con los agentes contaminantes.[5]

[5] Para una analítica mas detallada de estas cuestiones puede consultarse, además del texto referenciado precedentemente, Porzionato et al. (2015).

Cárcova y el sueño de su club barrial

Desde el año 2010, algunos miembros de nuestro equipo comenzaron a participar de reuniones quincenales, que desde el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires se gestionan en barrio Cárcova. Estas reuniones tienen como fin contactar al personal del Ministerio, las diversas organizaciones barriales, vecinos/as de Cárcova y otros barrios aledaños, ONGs y diversos actores que desde diferentes instancias trabajan en la zona, para conocer y, en lo posible, atender a las necesidades y problemáticas que dichas organizaciones barriales y vecinos/as presentan. Un tema presentado durante meses fue el anhelo de algunos/as vecinos/as de fundar un club barrial, que permitiera fortalecer la comunidad barrial, dar un lugar de actividades y recreación para los/as chicos/as y jóvenes y, de esta forma, *sacarlos de la calle*. Finalmente, desde el Ministerio de Salud de la Provincia y, principalmente, desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en el año 2015 se logró concretar la fundación del Club Barrial Cárcova, pero con algunas particularidades.

La formación y puesta en marcha del club se haría en el marco del desarrollo de un Centro Preventivo Local de Adicciones (CEPLA), en el barrio. Se ubicaría en el *fondo* del mismo barrio, pasando el arroyo a cielo abierto, a solo 150 metros de la laguna mencionada en el apartado anterior. En el mismo espacio, compartido por vecinos del barrio y personal del Ministerio de Desarrollo Social, funcionarían entonces el club barrial y el CEPLA. Prácticamente desde la puesta en marcha de dicho proyecto los problemas y contradicciones se hicieron presentes, particularmente entre quienes integraban la comisión del club (vecinos) y el personal a cargo del CEPLA (no vecinos). Las controversias fueron varias –y básicas–, como por ejemplo: ¿Cuál sería la función de dicho espacio barrial? ¿Qué lógica debería primar?, ¿la que postulaban los/as vecinos/as de la comisión?, ¿o la que proponía –y debía cumplir– el personal del Ministerio, de acuerdo a su plan de gestión? ¿En qué momentos debía el Club/CEPLA abrir sus

puertas a la comunidad? Para los vecinos, por ejemplo, las puertas debían estar prácticamente todo el día abiertas, para el Ministerio los horarios debían ser mucho más reducidos.

Estos problemas se sumaban a otros más: la transferencia de dinero para solventar todos los gastos de construcción y puesta en marcha del proyecto, se había realizado a cuenta del vecino presidente del club. Él debía, asesorado por el personal del Ministerio, coordinar con la empresa constructora el avance de la obra y los pagos respectivos. Es decir, de un momento al otro, un vecino del barrio Cárcova, se encontró con una suma de dinero a su cargo que le resultaba tan impresionante y le generaba tantas dudas y miedos que nos llegó a pedir que algún abogado conocido nuestro, revisase los papeles que desde el Ministerio le daban y hacían firmar.

En un momento, este vecino se encontró con la situación de que la empresa constructora le comenzó a adeudar trabajo. Es decir, habían recibido más pago del correspondiente por el trabajo realizado y aun así se negaban a continuar la construcción si no se les depositaba más dinero. A todos estos problemas se sumaba la cuestión de, justamente, dar respuesta diariamente a la comunidad barrial. Había que trabajar con los chicos y las chicas que cotidianamente habían comenzado a concurrir al espacio. En medio de todas estas dificultades, entonces, se pusieron en marcha talleres de fútbol, boxeo, arte y algunos más.

Pero los problemas entre un grupo de vecinos/as encabezados por su presidente y su familia y el personal del Ministerio continuaban. Por la confianza que dicha familia tenía con nosotros nos propusieron participar de las actividades del club. Así fue que a partir de inicios del año 2016 un miembro de nuestro equipo, comenzó a trabajar todas las semanas de una forma más intensa en la vida de la institución, participando de las reuniones organizativas y de las actividades con los/as chicos/as y jóvenes del barrio.

De esta manera, pudimos dialogar de una forma más asidua con la coordinadora del personal del Ministerio. Ella remarcaba que la finalidad de todas las actividades realizadas debía ser brindar un

espacio para los/as chicos/as del barrio, un espacio abierto al *arte*, la *recreación* y la *educación*, que los/as alejara del consumo y comercio de la droga. Así nos lo expresaba ella:

> Se pretende restituir y fortalecer el derecho de todo joven de crecer y desarrollarse integral y colectivamente en lo social y afectivo, de tal manera de prevenir el problema de las adicciones y sus consecuencias. El CEPLA busca ser un espacio de contención y desarrollo personal para los jóvenes. (Sofía, Coordinadora del CEPLA).

Junto con las buenas ideas y las intenciones, los problemas fueron una constante a lo largo de lo poco que duró la vida de este espacio. La construcción prometía mucho: canchas de fútbol, guardería, sala de radio, otra de computación... pero nunca se terminó y todo quedó inconcluso. A esto se sumaba que los/as vecinos/as más comprometidos con el espacio debían hacerse cargo de su seguridad durante la noche en la mayoría de los casos, aunque algunas noches un patrullero fue el encargado de "hacer guardia". Esto sin embargo no logró evitar que se cometieran algunos robos e incluso que se produjeran algunos destrozos. De la misma manera, el lugar elegido para su ubicación tampoco resultó ser el más favorable. Prácticamente pegado al edificio y su canchita de fútbol transcurre el arroyo, con una gran carga de agentes contaminantes y basura de todo tipo. Incontables veces vimos cómo la pelota de fútbol caía en el arroyo y algún chico se metía en él para traerla de nuevo. Como uno de ellos nos dijo una vez*: Esto lo hago todos los días.*

Entre la comunidad que asistía a las actividades del espacio, se encontraban varias familias que vivían directamente de la "basura", pues asisten asiduamente a lo que se conoce como *la quema* (es así como suele denominarse en el barrio al Cinturón Ecológico del Área Metropolitana o más comúnmente por sus siglas: CEAMSE). La psicóloga que participaba del CEPLA nos comentó una vez que varios/as de los/as chicos/as que asistían no estaban escolarizados y, en ciertos casos, algunos/as no tenían ningún tipo de documentación. Esto, claramente, expone la complejidad de la vida en estos contextos, la

densidad de las situaciones que son cotidianas y que son muy complicadas de contener desde un una gestión tan poco clara, contradictoria y precaria como fue la puesta en marcha de este proyecto, cuya responsabilidad toda sin lugar a dudas debe recaer sobre la gestión política de estos espacios.

Imagen 1. Festival Cárcova 1



Fuente: Antonella Scipione.


Imagen 2. Festival Cárcova 2



Fuente: Manuel Ojeda, 2018.

Las discusiones desatadas en torno a las dificultades cotidianas que se presentaron fueron tan intensas que, hasta en alguna ocasión, entre grupos de vecinos/as y personal del CEPLA se cruzaron a golpes. Era claro que el proyecto inevitablemente iba cuesta abajo.

Palabras finales a modo de cierre

Los/as vecinos/as de los barrios como Cárcova, barrios signados por la extrema pobreza y la degradación ambiental, entienden que, de alguna manera, *las cosas son así*. Para muchos/as de ellos/as, es parte de su experiencia vital de la ciudad. Entienden, porque en buena medida lo aprenden a fuerza de golpes, que en sus vidas los logros, las "mejoras" para el barrio, se mueven entre la lucha, la iniciativa, el esfuerzo, el reclamo, la gestión política.

Ya se trate de instalar el agua potable, de hacer llegar la luz, de lograr el asfaltado de algunas calles, todo sin excepción se hace en la lucha y en medio de un sinfín de dificultades. A veces se logran cosas destinadas a durar y otras, como fue este caso del club/CEPLA, no. Al momento de escribir estas líneas tanto el Club barrial como el CEPLA

no funcionan y la edificación quedó primero abandonada y hoy solo quedaron algunos rastros que nos permiten imaginar que alguna vez hubo un edificio allí. Como puede verse en las fotos, en algún momento, algo de ello también ocurrió.

Una experiencia desafortunada que ocurre como parte de las luchas de vecinos/as que buscan incesantemente mejorar las condiciones de vida de ellos/as, de sus hijos/as y de sus vecinos/as. Trabajan, piensan, hacen y deshacen a partir de sus propias experiencias, conociendo quizás mejor que nadie los problemas, las limitaciones de sus barrios, cómo se entretejen las lógicas políticas en sus adentros y, desde esa experiencia, buscan la transformación, desde y de un sujeto abierto, vulnerable, sensible y expuesto, que hace su propia transformación y la de sus lugares de vida.

Mirando desde adentro: #Carcova es...
Una cartografía barrial desde la escuela

Eliana Bussi y Mercedes Machado

Siguiendo la búsqueda de descripción densa (Geertz, 2003) del anterior capítulo, aquí recuperamos la experiencia de una cartografía del barrio que realizan los y las estudiantes en la escuela. En ella participamos junto con muchos/as de los/as autores/as de otros capítulos del libro.[1] Aquí la retomamos para ocuparnos de algunas de las tensiones del nacer, vivir y estudiar tal como son narradas en la escuela por sus estudiantes. En esta dirección, recuperamos un proyecto desarrollado durante el año 2017 en una de las escuelas secundarias donde realizamos nuestro trabajo de campo. Allí, hemos participado de la planificación y la puesta en marcha de las actividades en colaboración con los/as docentes. Las producciones obtenidas se presentaron en la Feria de Ciencias Sociales y Humanas[2] de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), institución donde integramos un equipo de investigación. Algunas de ellas, en el marco

[1] De la experiencia participaron, junto a nosotras, Silvia Grinberg, Marco Antonio Bonilla, Giuliana Pignataro.

[2] La Feria de Ciencias Humanas y Sociales para escuelas secundarias es organizada por la Escuela de Humanidades de la UNSAM fue y es parte de las líneas de acción que el equipo lleva adelante. Para ver más acerca de la feria, ver http://noticias.unsam.edu.ar/2017/04/26/segunda-feria-de-ciencias-humanas-y-sociales-de-la-unsam/

de talleres dentro de las diferentes asignaturas y otras, en torno del Observatorio Ambiental[3] que ha sido fruto de un trabajo en conjunto entre vecinos/as, nuestra universidad y la escuela, y que tiene su sede en el laboratorio ubicado en esta.

Como veremos en las siguientes páginas, el proyecto involucró la construcción de un mapa del barrio donde se encuentra ubicada la escuela. Para ello, utilizamos herramientas de la cartografía social[4] entendida como "un método de construcción de mapas –que intenta ser– colectivo, horizontal y participativo" (Diez Tetamanti, 2012, p. 14). Un instrumento de conocimiento y de intervención que desde lo metodológico, propone:

> Diferentes lenguajes, lo escrito, la palabra, los gráficos y la posibilidad de expresar el territorio desde diferentes formas de aproximación, [las cartografías] convocan a una polisemia que facilita los procesos de intervención en la medida que pueda ser expresada. A partir del lenguaje gráfico, se muestran otras posibilidades de encuentro, que permiten diferentes formas de mirada a lo territorial, tanto desde la aproximación como desde la toma de distancia. En ese cambio de perspectivas acompañado por el relato, la interpretación y diferentes formas de circulación de la palabra se construye una nueva forma de conocimiento esencialmente dinámica, constituyéndose de alguna manera una nueva modalidad discursiva donde se plasma lo escrito y los gráficos puestos dentro de una escena determinada. (Carballeda, 2012, p. 31).

A partir del uso de esta herramienta, con los y las estudiantes en cada jornada semanal del taller, fuimos trabajando con diversos elementos como forma de aproximarnos al territorio y estos, al entramarse, iban componiendo un mapa. A lo largo de cada clase se

[3] Sobre el proyecto del Observatorio Ambiental volveremos a trabajar en el eje *#Carcova es... escuela* de este mismo capítulo.

[4] Sobre el método cartográfico y cartografía social se sugiere ver, entre otros, los trabajos de: Carballeda (2008a, 2008b); Diez Tetamanti (2014); Diez Tetamanti y Chanampa (2016); Habegger y Mancilla (2006); Montoya Arango (2007); Passos, Kastrup y Escóssia (2009).

iban agregando nuevas referencias en diversos lenguajes: escrituras, gráficos, relatos orales, utilización de colores, grafitis, que comenzaron a superponerse y a complejizarse en la cartografía. Nos encontrábamos frente a un mapa donde se iban yuxtaponiendo y superponiendo recuerdos, referencias a olores y sabores, expresiones de deseos y de temores, registros temporales y espaciales, etc.; frente a una producción en constante movimiento, siempre dispuesta a ser modificada a medida que los y las estudiantes iban agregando detalles que procuraban *contar, mostrar* su cotidianeidad; frente a un mapa entendido como "un relato dinámico" (Diez Tetamanti, 2012, p. 14).

En esta dirección, este *mapa vivido/vivo* nos permite atender a las singularidades que adquirió esta cartografía. Es decir, al carácter dinámico, participativo, en discusión permanente, de conflictos y consensos, de toma de decisiones que implicó el proceso de cartografiar y al mapa como una producción siempre inacabada, plausible de ser intervenida una y otra vez. Nos referimos a un mapa *vivido* en el que, como veremos a lo largo de este capítulo, se condensan las tensiones y múltiples experiencias de lo que implica ser joven en el barrio, atravesadas por las condiciones propias de los espacios urbanos empobrecidos (Machado, Mantiñán y Grinberg, 2019); y a un mapa *vivo,* que no es estático, ni estable, que no tiene una sola forma, una estructura, siquiera un borde, sino que por el contrario, resultó una producción en la que todo su contenido puede moverse, mutar, devenir en otras posibilidades.

Imagen 1. Plano intervenido por los/as estudiantes



Fuente: Eliana Bussi y Mercedes Machado (CEDESI).

En primer lugar, el título que tenía el proyecto ha sido una construcción que fue mutando con el transcurso de las clases hasta lograr el consenso entre los y las estudiantes que dieron en llamarlo: *Mirando desde adentro: #Carcova es....* Como hemos adelantado, se trata de un mapa donde se condensaron los modos en que se definió, se describió, se cartografió el espacio barrial desde la escuela y por "los/as de adentro".

La cartografía que proponemos supone al *rizoma* (Deleuze y Guattari, 2002) en tanto que nos encontramos con un mapa cuyos elementos constituyen un tejido que se encuentra en permanente tensión, en un constante desequilibrio y que da lugar a nuevas relaciones e intensidades, nuevos flujos y velocidades; un tejido compuesto por líneas que se van yuxtaponiendo, anudando en algunos tramos y bifurcando en otros (Grinberg, 2020).

De este modo, la cartografía que aquí presentamos nos ha permitido desplegar algunas de las tensiones, nudos, bucles que implican nacer, vivir, estudiar en estos espacios urbanos. Sostenemos que esta ardua tarea de investigación involucra *habitar* esas tensiones sin la intención de resolverlas o disolverlas optando por alguna de las líneas que la componen. Nuestra propuesta aquí no aspira a concluir, cerrar, simplificar nuestras reflexiones en términos dicotómicos o binomios. En esta dirección, proponemos que el mapa *vivido/vivo* permite poner en relieve muchas de las tensiones de las vidas del barrio, algunas de las que fuimos explorando en primera persona en nuestro andar entre las escuelas y el barrio. Recuperar esta producción, nos permite huir de una descripción acabada del barrio y nos posibilita recorrer las líneas, sus complejidades y multiplicidades, movimientos y mutaciones, al mismo tiempo que estas son trazadas y transitadas en el proceso de cartografiar. Tal como lo sugiere la imagen rizomática, los elementos que describimos a continuación componen una maraña, un ovillo, un entramado de líneas donde cualquier punto puede tocarse con otro, puede bifurcarse, anudarse en sus trayectorias, las cuales no siempre son lineales, sino más bien entrecortadas, punteadas, en zig zag.

El análisis de este rizoma será presentado en ejes con el fin de lograr, como fue mencionado, una mayor claridad en su abordaje. Para realizar una descripción que contemple los detalles del proceso de cartografía, cada uno de los elementos que se han ido incorporando y las tensiones con las que nos fuimos encontrando en torno de estos, proponemos dividir el trabajo en cuatro ejes. Esos ejes, a su vez, recuperan categorías que los y las estudiantes han ido construyendo a medida que decidían cuáles serían las referencias y los componentes que incorporarían al mapa. Como lo explicamos en el próximo apartado, en simultáneo al trabajo en la clase, se iba utilizando la plataforma de Facebook donde los y las jóvenes iban subiendo material o haciendo comentarios en torno de diversos hashtags,[5] los cuales retomamos aquí como los ejes que estructuran el desarrollo del capítulo. Estos son:

> *#Carcova somos nosotros/as*, donde nos centraremos en aquello que los y las estudiantes han recuperado en la cartografía en relación a recuerdos, microhistorias, episodios vividos que se anclan en determinados lugares, calles, esquinas que marcan en el mapa;
>
> *#Carcova es... deseo*, eje en el que condensamos aquello que refieren en torno al desear, futuros, familias y el amor;
>
> *#Carcova es... escuela*, donde se describe principalmente aquello que viven a diario en la escuela;
>
> *#Carcova es... no es eso*, donde daremos lugar a las intervenciones en el mapa que se nos presentan como respuestas a las miradas que recaen sobre los y las jóvenes y los barrios donde viven.

[5] Palabras clave que son utilizadas como etiqueta que sirve para agrupar contenido en las redes sociales, como facebook, en torno de determinados temas. Se crean utilizando el signo numeral (#) seguido de la palabra clave.

#Carcova somos nosotros/as

Desde el año 2010 venimos acompañando de diversos modos el trabajo en la escuela. Específicamente, durante el año 2017, llevamos a cabo junto a un grupo de estudiantes y docentes un taller cuya producción fue presentada en el marco de la Feria de Ciencias Sociales de la UNSAM. Durante años anteriores, en el marco del Observatorio Ambiental, habíamos colaborado en actividades que implicaban el trabajo con planos[6] del barrio durante actividades de recolección de muestras de agua para su posterior análisis en los laboratorios. Estos planos permitían, frente a alguna sospecha de contaminación, saber la ubicación de dónde provenía esa muestra en particular. Retomando ese antecedente, se comenzó a planificar la participación en la Feria para ese año, siguiendo el marco del trabajo anual del observatorio y junto a una de las docentes del área de Ciencias Naturales. No obstante, con el transcurso del proyecto, profesores/as de otras asignaturas se fueron incorporando al trabajo de la cartografía, desde sus propias asignaturas, como Prácticas del Lenguaje y Educación Artística.

La propuesta disparadora para el taller fue ofrecer diversos mapas, planos e imágenes satelitales a distintas escalas, con la consigna de elegir uno e intervenirlo de acuerdo a criterios propios o a diversas sugerencias que proponíamos en función de aquello que los y las jóvenes deseaban referenciar. Inmediatamente, comenzaron a hacer comentarios que surgían al encontrarse con una primera tensión entre la información que contemplaban esas imágenes con las de su experiencia personal.

> –Acá esta calle está mal, porque no se corta acá, sigue...
>
> –Y acá faltan todos los pasillos.

[6] Si bien reconocemos que mapas y planos no son sinónimos, no ahondaremos aquí en este debate.

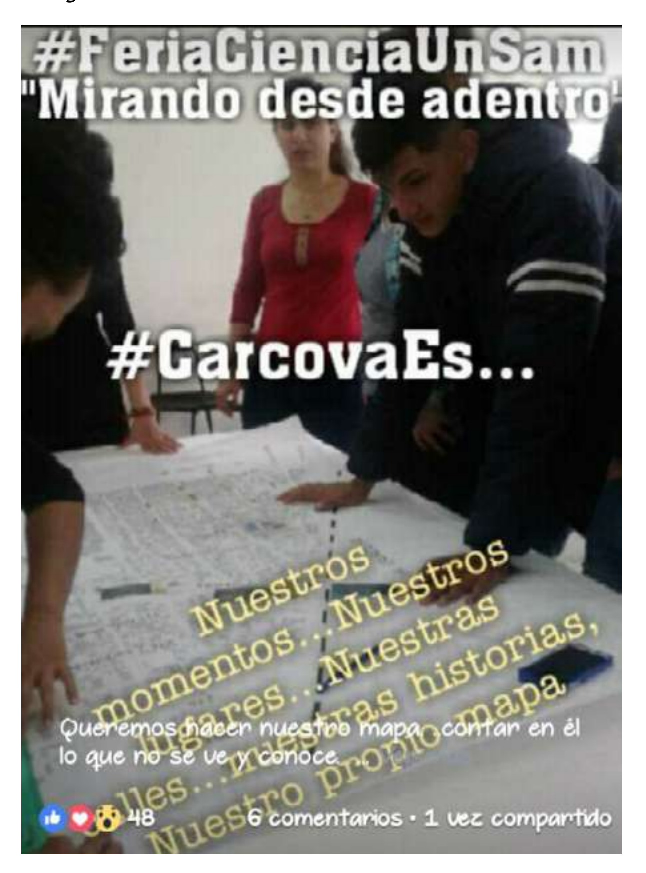
> –Sí, profe, este mapa está mal. (Estudiantes, conversaciones durante el taller).

Si bien en el material ofrecido podían ubicar fácilmente algunas referencias como la escuela, el canal José León Suárez (localmente llamado *zanjón*) que atraviesa el barrio y algunas de sus viviendas, enseguida expresaban que los pasillos (aquellas calles más estrechas de un trazado irregular que forman parte del entramado barrial) no estaban, *no aparecen*. Entonces, los/as estudiantes comenzaban a trazarlas, a dibujarlas y a ponerles los nombres. “En este pasillo vive mi abuela pero no sé cómo se llama”, comentaba uno de los jóvenes. Entre ellos/as, también hubo desacuerdos entre las denominaciones de algunas de las calles. Agregando, tachando, girando las representaciones espaciales que les habíamos ofrecido, es decir, en medio de la intervención uno de los estudiantes expresó:

> Lo que estábamos pensando es que podríamos hacer nosotros un mapa, que somos los que vivimos acá, porque estos que estuvimos viendo no están bien, le faltan algunas calles, los pasillos... (Estudiante, intervención durante el taller).

De manera que, por consenso del grupo, se decidió tomar en cuenta la propuesta del joven y construir entre todos/as otro mapa, argumentando que los que estaban mirando *no están bien* y que hacer uno ellos/as mismos/as tenía más sentido ya que *somos los que vivimos acá.* Así se abría paso la figura colectiva del cartógrafo y el título del proyecto comenzaba a advertir mutaciones. Por un lado, haciendo referencia a que la cartografía sería realizada por quienes habitan el barrio y, por otro lado, como respuesta a miradas que recaen especialmente sobre los barrios empobrecidos de la ciudad. Un modo de interpelar aquellas miradas “del afuera” fue, más allá de construir el propio mapa, poder ir simultáneamente difundiendo aquel proceso. Para ello, se utilizó la herramienta de los hashtags que permitía que la palabra pudiese circular puertas afuera del aula, calles afuera del barrio, haciendo y recibiendo comentarios en cada publicación.

Imagen 2. Posteo de un estudiante en redes sociales



Fuente: Captura de pantalla, red social Facebook.

La *Imagen 2* es de una de las primeras publicaciones realizadas en las redes. Como se puede apreciar, *#Carcova es...* respondía a la intención de *contar lo que no se ve y conoce,* como decía una de las estudiantes en el posteo, esas historias, al decir de Carballeda, *relatadas y no contadas* (2012, p. 5). De modo que sus intervenciones involucraron modificar aquello que no aparece y también agregar nuevas referencias significativas para ellos/as. Un lugar donde la palabra circula

en torno de lo propio, *lo nuestro: nuestros momentos, nuestros lugares, nuestras calles, nuestras historias.* Es decir, la construcción colectiva de *nuestro propio mapa.*

> –Acá es la barbería de Jhona.
>
> –Esta esquina es la del gaucho.
>
> –Acá está el puente del zanjón.
>
> –Acá está Miguelito, el que vende los sándwiches. (Estudiantes, conversaciones durante el taller).

De este modo los y las estudiantes iban ubicando puntos de referencia en los mapas y contando historias o descripciones en torno de estos. Esas referencias que agregaron le iban dando entidad a aquello no contemplado en los planos oficiales, al mismo tiempo que iban complejizando y tensionando la trama barrial que el mapa *vivido/vivo* procuraba narrar. Así, iban ubicando en un mismo punto varios elementos a la vez: relatos, imágenes, colores. Elementos que en sus tensiones procuran escapar de las retóricas nihilistas y románticas que pesan sobre ellos/as y sobre el lugar donde habitan, así como de las miradas que asocian a la población que reside en la periferia urbana con la criminalidad y la carencia de valores morales[7] (Grinberg y Dafunchio, 2016; Guber, 1991).

De este modo, se fue ensamblando *nuestro propio mapa.* La *Imagen 3* es de un posteo en redes sociales realizado por los y las estudiantes sobre el hashtag *#Carcova es...* en el que se puede observar una fotografía que uno/a de ellos/as ha tomado la tarde anterior a un sitio que representa parte de la vida cotidiana de Jhona, uno de los integrantes del grupo. Esta publicación procura dar respuesta a la mirada del afuera, aquella que *no conoce,* mientras cuenta esas historias que configuran la trama cotidiana del barrio, la escuela y quienes lo habitan, como Jhona.

[7] Para profundizar en estos tópicos puede leerse el capítulo escrito por Silvia Grinberg y Sofía Dafunchio, en este mismo libro.

Imagen 3. Posteo de una estudiante en redes sociales

Jhona es compa nuestro de 5to año, es papá de la linda Julieta y por las tardes trabaja en su barberia que armo con otros compas
#CarcovaEs...todo eso que pensas...y muchas historias que no conoces
#MirandoDesdeAdentro
#FeriaCienciaUnSam



Fuente: Captura de pantalla, red social Facebook.

#Carcova es todo eso. Todo eso implica lo múltiple, lo que ocurre en simultáneo, en tensión; un joven que es estudiante a la vez que padre y trabajador. Un punto de referencia que recupera una historia de deseo y de conquista,[8] en tanto que es la barbería donde él trabaja cada tarde y que *armó con otros compas.* Es decir, da cuenta de un esfuerzo colectivo. Al mismo tiempo, en este posteo, los y las estudiantes marcan un punto de referencia que es el situado en una calle que en el plano "del afuera" está representada pero sin nombre, aun cuando se trata de una de las más transitadas por los/as vecinos/as y que

[8] El eje que refiere a la conquista es abordado en diversos capítulos de este libro. Ver especial, aunque no solamente, los capítulos escritos por Mercedes Machado y por Eliana Bussi.

opera como uno de los principales ingresos y salidas del barrio. Nos referimos a la Av. *Central*, una calle de alto tránsito donde se ubican varios comercios, remiserías e iglesias. *Central* es una de las pocas que atraviesa el barrio conectando en uno de sus extremos con la Av. Márquez y en el otro con el *zanjón.*

En las referencias barriales, algunos/as de los y las estudiantes ubican rápidamente en los planos las vías del tren y la estación más cercana: José León Suárez. El barrio Cárcova está ubicado en la localidad homónima que es la cabecera del Ferrocarril Bartolomé Mitre cuyo otro extremo es la estación de Retiro, en plena Ciudad de Buenos Aires. El tren aparece recurrentemente en los relatos de los y las estudiantes y vecinos/as, remitiendo principalmente a trayectos locales, cercanos, entre barrios aledaños así como también a otros recorridos que realizan fuera de la localidad e incluso en el centro de Buenos Aires. Algunas de las historias cotidianas que se van trazando en la hechura del mapa *desde adentro*, refieren al traslado hacia el centro de San Martín (a cinco estaciones de José León Suárez). Entre ellas nos encontramos con salidas de amigos/as, visitas a casas de familiares y también con referencias al itinerario que muchos/as de ellos/as o sus parientes realizan para ir a cartonear[9] en dirección al centro del Área Metropolitana.

Aquí, recuperamos la idea de recorrido como acto de atravesar, como acción de andar, como aquella línea que atraviesa el espacio y también como el relato de aquel espacio atravesado, es decir como estructura narrativa (Careri, 2004). En este sentido, las narraciones de estos recorridos que van siendo agregados en la cartografía, permiten poner en relieve cómo las acciones de ir, andar, volver, entrar, llegar, salir del barrio adquieren, como señala Grinberg (2009c) notas particulares en yuxtaposición con las condiciones propias de los

[9] Suele denominarse de este modo a la recolección de cartones y otros residuos sólidos y reciclables, que se realiza circulando por zonas urbanas luego de que esos residuos se sacan de los hogares a las veredas o calles y antes de que los levante el camión oficial recolector. Sobre estas salidas y recorridos y los *lugares* de la basura, puede consultarse, Mantiñán (2013).

espacios urbanos precarios. Como podremos ver en los dos relatos que citamos a continuación, la cotidianeidad de los y las estudiantes se va entramando entre el deseo de sostener la escolaridad, la preocupación por el bienestar de la familia, el placer de encontrarse con amigos/as, el deseo de mejorar sus vidas, etc.

> Acá está la estación de tren de San Martín, ahí vamos seguido con mis amigas a ver ropa. (Estudiante, intervención durante el taller).

> Soy Manuela, tengo 18 años, vengo a la escuela 40 de Cárcova. Después de la escuela voy a mi casa, estoy con mi familia, cuido a mi bebé. Me despierto a las 6, miro a mi hijo que duerme, me levanto, tomo mate cocido con mi hermana. Para venir al cole, venimos por la calle jodiendo para pasar el tiempo y cuando llega la hora del día de salir del cole, jodemos hasta que me vaya a la capital en tren. En Capital, juntamos cartón blanco y plástico. Después nos juntamos en la esquina a tomar mate hasta que sea la hora de volver. Cuando venimos, ya son las 8 de la noche, miro por la ventana y veo muchas cosas. Pienso en una banda de cosas, me gustaría llevarla a otro lado a mi mamá, me gusta el barrio, pero igual me gustaría salir, para vivir mejor, porque hay mucha droga. (Estudiante, narración en primera persona durante el taller).

Estos relatos nos permiten atender a dos cuestiones. Por un lado, cómo el tren como medio de trasporte forma parte del día a día de los y las estudiantes y que, a su vez, los motivos de los traslados son diversos: el placer de *ir con mis amigas a ver ropa* y también dirigirse *a la capital en tren* donde Manuela junta *cartón blanco y plástico* como medio de vida. Cabe destacar que no es que se trate de historias antagónicas de quienes necesitan ir a trabajar y de otros/as que tienen la posibilidad de ir de compras. Nos interesa poner en relieve que, así como el mapa *vivido/vivo* yuxtapone diversas historias que conviven en un mismo punto de referencia, los relatos también lo hacen. En un mismo registro nos topamos con la multiplicidad y la convivencia de elementos que se tensionan mutuamente. Coexisten en su presentación su lugar como joven que vive en la villa, estudiante, trabajadora

y madre, con todo lo que implica esto en sus vidas (Grinberg, 2017). Pensar en *una banda* de cosas, tal como lo señala la estudiante, condensa la multiplicidad del habitar en estos espacios urbanos marcados por la pobreza extrema y la degradación ambiental. Allí donde no se espera nada, irrumpe el desear vidas mejores para ellos/as y sus familias. Diversos relatos, miradas, experiencias, tensiones componen este entramado singular que implica el nacer, vivir, estudiar en estos contextos urbanos.

Por otra parte, es posible problematizar aquellas referencias a las fronteras y los límites territoriales, aquellas líneas que demarcan un "adentro" y un "afuera" del barrio, las mismas que, podríamos decir, diferencian las miradas de *los de adentro* respecto de quienes no viven en la zona. Frente a la pregunta por cuáles son las calles que marcarían el perímetro del *dentro* del barrio, no hubo acuerdo entre los y las estudiantes. Lo mismo suele suceder en cualquier charla con vecinos/as. No obstante, es habitual que se mencione la calle Beltrán como el inicio del barrio. Esta calle está ubicada a unas seis cuadras de la Av. Márquez donde se emplaza el centro comercial de la localidad. Así lo relataba Beto, un vecino,

> ¿Ves acá en esta vereda? [Beltrán de la vereda del lado de la Av. Márquez] hasta acá llegan los servicios [cruza la calle] y de este lado, de la villa, no. Entonces, ahora estoy en Cárcova [cruza Beltrán] y ahora no. (Vecino, conversación informal).

Mientras nos hablaba, Beto bromeaba cruzando la calle como si cruzara una frontera que era dibujada por el acceso a los servicios urbanos básicos. Allí donde dejaban de ofrecerse, allí empezaba *la villa.* Las calles y pasillos en Cárcova se van distribuyendo por el espacio de manera irregular, siendo los segundos más estrechos y, en la mayoría de los casos, no presentan salida. Como ya fue mencionado, algunas de las calles se destacan por el alto tránsito o porque ofician como vías de ingreso o salida del barrio. Las que referencian los y las estudiantes son: Av. Central, Paso de la Patria, 2 de abril, 1° de mayo y Echagüe, sobre la que se ubica la escuela. Si bien durante los años

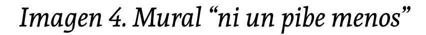
2014 y 2015 se han realizado obras de asfaltado en una gran parte del barrio, continúa siendo difícil el tránsito los días de lluvia. Por un lado, debido a la acumulación de agua y, por el otro, a los desbordes de las zanjas y del *zanjón*. En este sentido, la cartografía realizada por los y las jóvenes da cuenta, no solo de detalles vinculados con el trazado del barrio, sino también con las posibilidades y (de)limitaciones territoriales, geográficas, políticas, físicas y simbólicas en el acceso, egreso y circulación.

Interesa, ahora, poner en relieve cómo en el transcurso de las clases, el título original *#Carcova es...* devino *#Carcova es nosotros...* De este modo, dejar el singular que implicaba el *#Carcova es* para dar lugar a lo que involucra el plural significó la irrupción de nuevos y múltiples sentidos en torno del espacio barrial y su cartografía. Pensar en y desde el *nosotros* permitió no solo dar respuesta a aquellas miradas que los definen "desde afuera", sino complejizar y dar espacio a la aparición de lo diverso, lo múltiple, lo simultáneo, escapando de lo binario o dicotómico, como venimos mencionando. En este sentido, los y las jóvenes condensaron en una esquina en particular del mapa diversas referencias que remiten al relato de amigos/as compartiendo un momento de encuentro, al registro de una muerte a causa de una bala perdida, al reclamo bajo la consigna *Ni un pibe menos* y a la presencia de alta carga contaminante en el zanjón.

> Nos juntamos en la esquina de la Central, tomamos una coca, nos reímos, pasamos el rato y después cada uno se va a su casa. (Estudiante, intervención durante el taller).
>
> Yo elegí hacer este collage de "ni un pibe menos" porque acá mataron a un montón de pibes ya... y lo quiero ubicar en esta esquina porque ahí es donde me contaron que murió un chico que quedó en medio de un tiroteo, y no tenía nada que ver. (Estudiante, intervención durante el taller).

En el collage referido, como sucede en otras producciones, los y las estudiantes ponen en primer plano la denuncia de situaciones violentas que se viven cotidianamente en su barrio. Así, esta esquina

que es la de *Imagen 4*, pero como cualquier otra, se vuelve pliegue de múltiples sentidos y experiencias.


Imagen 4. Mural "ni un pibe menos"



Fuente: Fotografía tomada por un estudiante, mural ubicado en el barrio Cárcova.

De los relatos de los y las estudiantes en torno a *#Carcova somos nosotros* también emerge *#Carcova: lo nuestro,* donde se recuperan registros que narran historias de cómo familiares y vecinos/as han llegado al barrio, la apropiación del espacio barrial y las proyecciones hacia el futuro. Asimismo, *lo nuestro* combina en una trama diversos relatos y recuerdos de infancias teñidos por la añoranza de un espacio barrial *más tranquilo* que el actual y sin contaminación, con un *arroyo de aguas cristalinas donde se podía hasta pescar*.

#Carcova es deseo

#Carcova es... familia, amor, futuro/horizonte mejor. También *es querer mostrar qué somos* y, además, decirte que *no es eso* que pensás, en

respuesta a las miradas que hemos mencionado que pesan sobre los barrios empobrecidos y quienes los habitan. En este sentido, la cartografía dio lugar a construcciones colectivas que dan cuenta de aquello que involucra ser/estar allí. Reflexionar en torno del *ser de/estar en* Cárcova pone en relieve diversas tensiones que incluyen referencias a la familia, el amor, el futuro, el deseo, los miedos, la rabia ante las injusticias, la muerte, la pobreza, etc. Todas estas componen el entramado *#Carcova es... deseo.*

Definida por algunos/as jóvenes como *villa peligrosa,* Cárcova aparece en algunos relatos como foco de *los robos, los problemas, la droga, todo lo que pasa,* haciendo hincapié en situaciones de riesgo, de peligros. Estas referencias se ensamblan en el mismo espacio y a la vez con otras que enfocan en relatos o imágenes de historias familiares, de lo que les gusta(ría) ser/hacer en el presente y en el futuro. Simultáneamente, nos encontramos con otras que recuperan sentimientos de añoranza que remiten a sus infancias y a familiares que ya no están. Todos estos elementos y las tensiones entre ellos componen un complejo entramado donde el pasado, el presente y el futuro se actualizan en un movimiento permanente en las producciones que van configurando el mapa *vivido/vivo*.

> Marqué a La Cárcova como villa peligrosa porque... por todo lo que pasa. Como robos, problemas que hay en la calle y por eso de la droga. Mi papá vive acá desde los 9 años. Cuando él vino acá era todo campo, me cuenta, corte como allá al fondo. Las calles y las casas se fueron construyendo. Se juntaron con mi mamá a los 14 años cuando me tuvo a mí. Él tendría 19, 20. Tengo 3 hermanas. A mí me gusta la play, el fútbol, de la tele, veo todo deportivo, de fútbol. Me gustaría viajar, conocer. Cuando cocino en casa se comen todo. Me gusta cocinar. Todavía no me sale amasar. Mi comida preferida es el guiso de arroz. (Estudiante, relato realizado en el taller).

Esta breve narración condensa aquello a lo que nos referíamos en líneas precedentes: la referencia a los peligros que implica la vida en la villa (los robos, la droga, los problemas en la calle), al mismo tiempo

que a historias de sus madres y padres, a las imágenes de años atrás cuando todo aquello eran campos junto a otras líneas que se superponen y que cuentan sobre gustos personales, preferencias, deseos, situaciones cotidianas familiares. *#Carcova es...* se vuelve aquí un *mapa de momentos*, como lo definía otro de los estudiantes, donde se entraman múltiples experiencias que involucra el *ser/estar* allí. Algunas de ellas están vinculadas a la tristeza, como la muerte de un familiar, otras a la diversión, como cuando *nos juntamos los de siempre. Nos cagamos de risa de todo; y* también hay momentos de preocupación *cuando pasa algo en el barrio* o de desesperación como *cuando le agarró corriente a mi hermanita. Yo pensé... hacía poco que le había pasado al hermanito de mi amigo, que falleció.* De esta manera, se va construyendo este mapa *vivido/vivo.* A continuación recuperamos un relato en primera persona que describe en detalle una experiencia que ha vivido hace unos pocos años y que es significativa en su vida.

> Hace dos años atrás empecé a jugar al fútbol [...] Íbamos los sábados a la mañana y jugábamos contra equipos de otros barrios [...] Como todos los años salíamos campeón nos llamaron para ir a jugar la Liga del Potrero [...] Primero fuimos a la cancha de Boca a sortear. Fuimos en micro. Hacíamos un bondi, descansábamos. Nos hicieron estudios, revisación médica en la salita. Nos vacunaron. Como veíamos re grandotes a los otros equipos no nos teníamos fe. Estuvimos entrenando un mes. Llegó el día del partido, un sábado. Llegó ese partido, en la cancha de Español. Una cancha de 11, re grande. El pasto bien cheto. Jugamos. Empezamos ganando 1 a 0. Yo juego de 6. Nos empataron 3 a 3. Íbamos 4-3, 5-3. Terminó el partido 6 a 3. Ganamos y no nos teníamos fe. Ganamos todos los partidos, empatamos solo uno. Llegamos a semi. Con un empate pasábamos a la final. Nos empataron. Contra Virgen del Carmen [de la Villa 1-11-14] jugamos la final. El premio era jugar en la cancha de Boca. Premio sorpresa, íbamos a ver al papa a Roma. Empezamos a entrenar. Era en diciembre la final. Todos los familiares, toda la villa nos fue a ver. Era un sueño jugar, en cualquier cancha. Teníamos toda la ropa colgada en los vestuarios, corte los jugadores. Re emoción. Mis compañeros lloraban [...] Estaba

> llena la cancha. Estaba la 12, todos. Unos nervios, una emoción [...] Ellos hacían concentración, todo. Nosotros no, mis compañeros iban a bailar antes de jugar. Terminó 4 a 1 [...] Llorábamos, re tristeza. Estuvimos en el vestuario, nos dimos un re duchazo. Una re experiencia, estuvo buenísimo. (Estudiante, relato para el taller).

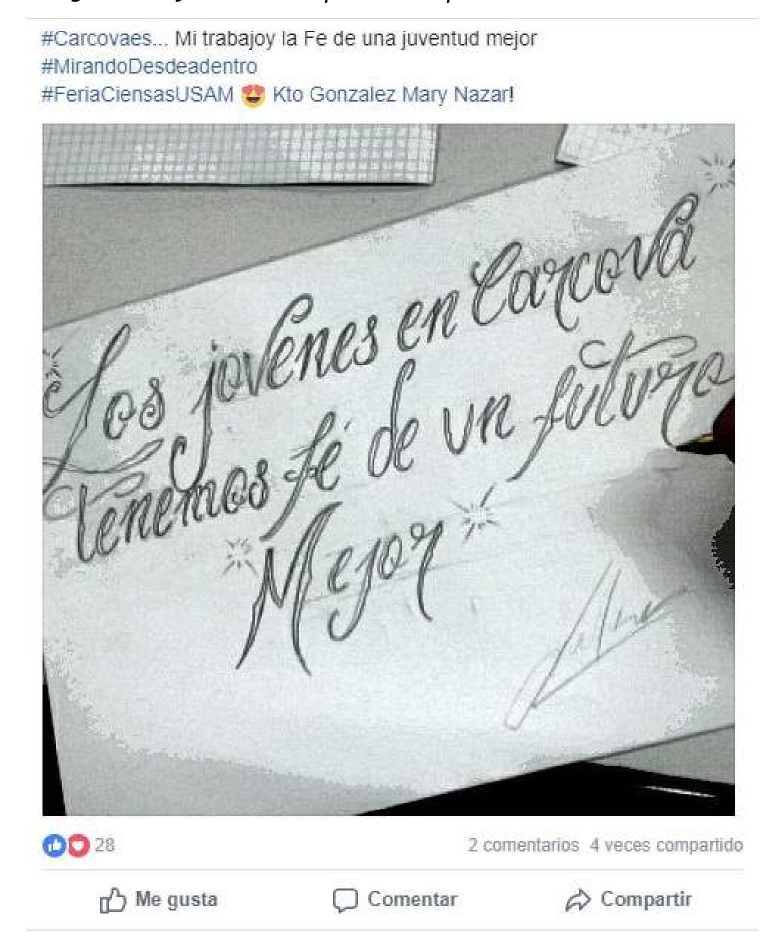
El relato nos permite habitar aquellas líneas de la cotidianeidad de uno de los estudiantes a partir de un *momento* de su vida que él ha querido narrar. Si bien lo ha ubicado en un punto de referencia en la cartografía, que es la cancha de fútbol del barrio, la historia nos traslada por fuera de él ya que nos cuenta el recorrido en la actividad deportiva que él realiza junto a varios compañeros. Recorridos que generan emoción, nervios, llanto, alegría. Cartografiar los *momentos* que vive un joven en y desde el barrio en el que habita nos permite dar lugar a la aparición de aquello no contado, que compone *lo nuestro* y va trazando las líneas de *nuestro mapa*.

Seguidamente, *#Carcova es deseo* también incluye, como lo mencionábamos líneas atrás, referencias que trascienden el plano barrial para incorporar lugares que no conocen y que querrían visitar o zonas de donde provienen sus familias. Si bien son espacios fuera del barrio, ocurren desde el *ser/estar* ahí, desde donde esos espacios son imaginados, soñados, deseados.

> Hoy tuve un sueño, soñé que estaba sola y vi lejos una puerta [...] abrí esa puerta y vi un lugar hermoso. Había palmeras altas y un pasto muy verde [...] También estaba el mar azul, después me fui al centro a conocer muchas personas que necesitaban de mi ayuda y a hacer muchas amistades [...] ahí había un comedor para chicos y sus mamás. Yo ayudaba a las chicas que cocinaban. Ahí también repartían ropa a personas que necesitaban. Después a la tarde le daban la merienda y la verdad me encantó ayudar, lo que más me gustó es ver la cara de felicidad de esos chicos y sus mamás. Me gustaría ayudar a otras personas de otros países. (Estudiante, relato para el taller).

Como se puede observar en el relato, a través de un sueño que nos cuenta la estudiante, aparece un recurrente deseo de *ayudar*, de *conocer,* de *hacer amistades,* de ir a *otros países.* Asimismo, atraviesan la narración elementos que caracterizan la vida en los barrios precarios, donde los comedores o el reparto de ropa a *personas que necesitan* es una situación que forma parte de la trama cotidiana. Otras producciones en torno de este hashtag mencionan el deseo de irse, de *tener paz*, de *viajar a lugares tranquilos, alejados de todo, donde abunde la naturaleza, se escuche el sonido de los pájaros y donde* se *pueda ayudar a otros/as.* De este modo, al pensar esos otros lugares de referencia, esos que desean conocer, vuelven una y otra vez a las singularidades propias de estos espacios de la urbe. Asimismo, cuando se imaginan un mundo deseado/soñado piensan en un lugar/tiempo donde puedan tener una casa, donde su familia esté tranquila y unida. Nuevamente, el deseo se entrama con aquello que en el presente es foco de permanente lucha, como tener una casa propia. Sus historias, deseos y sueños de vidas mejores, presentes y futuros que desvelan a los y las jóvenes, la búsqueda de trabajos dignos, condiciones de vida mejor, *ser algo o alguien en la vida*, etc. El barrio, mirado por los y las estudiantes que lo habitan, también está vinculado al *trabajo* que cotidianamente realizan y a *la fe de una juventud mejor*, de un futuro mejor, tal como lo expresaba uno de los estudiantes que publicaba en las redes un grafiti de su autoría y que recuperamos en la *Imagen 5.*

Imagen 5. Grafiti realizado por un compañero



Fuente: Posteo realizado por un estudiante, red social Facebook.

A continuación, presentamos algunas de las líneas que configuran la cotidianeidad escolar a partir de aquello que los y las jóvenes destacan e incorporan a *nuestro propio mapa* y que remiten a la escuela que es referenciada tensionando el anonimato del *nadie* con el lugar que *te hace ser* o que contribuye a que *seas alguien*.

"#Carcova es... escuela

La escuela secundaria donde se realizó la cartografía está ubicada en el barrio Cárcova, a unos escasos metros del *zanjón*. Como lo plantea Grinberg (2010, 2011, 2017) la intersección escuela-barrio se presenta como una maraña de hebras difíciles de diferenciar. Por ejemplo, las frecuentes acumulaciones de basura en las calles del barrio, también suelen tener lugar en la esquina del edificio escolar; los cortes en los servicios como el agua y la electricidad son habituales en las viviendas como en la escuela; durante el año 2014 se registraron varios tiroteos producto de peleas y algunas de ellas sucedieron en la puerta de la escuela en horario escolar.

Seguidamente, como hemos mencionado, en la cartografía aparece también otro lenguaje vinculado a datos que son resultados de muestreos analizados en el laboratorio ubicado en la escuela, en el marco de las actividades del observatorio ambiental. Específicamente, se decidió incorporar parte de un trabajo de monitoreo y búsqueda de estrategias de remediación de la contaminación de las aguas del *zanjón*. Al respecto, se agregó al mapa un gráfico que permitía mostrar la carga contaminante desde aguas arriba hasta la desembocadura del arroyo. Utilizando distintos círculos de colores y sus referencias, se podía ver claramente cuáles eran los tramos de mayor concentración de contaminantes a lo largo de su recorrido. Estos datos confirmaban que no solo la contaminación radica en lo que se puede ver (montañas de basura, autos desarmados, animales muertos que se pueden observar a simple vista en sus aguas), sino que los sedimentos significan un alto riesgo de contaminación. Sedimentos que son el barro con el que se ensucia la pelota cuando se cae al *zanjón*, tal como lo referenciaron Mantiñán y Ojeda en líneas anteriores.

A través del trabajo en el laboratorio, se dio a conocer que el barrio Cárcova en sí agrega al *zanjón* carga orgánica proveniente de residuos domiciliarios y cloacales, dada la ausencia de servicios formales de desagote de aguas servidas. Además, sucede que:

> La presencia de colorantes en el zanjón disminuye drásticamente su concentración (comprobada visualmente) desde que sale a cielo abierto aguas arriba hasta las inmediaciones de su confluencia con el Canal, donde el agua corre prácticamente incolora [...] aunque el agua se limpia, la contaminación queda y el zanjón es un gran reactor de estabilización de agua a costa de sus propios sedimentos. (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012, p. 184).

Es decir que, pese a la culpabilización que recae sobre los barrios más pobres, en Cárcova una gran parte de los contaminantes sedimenta dejando que el agua siga su curso "más limpia" que como la recibió (Grinberg et al., 2018). El trabajo con estos datos permitió que los y las estudiantes pudieran poner en cuestión y discusión aquellas miradas sobre el barrio y sus vecinos/as que los y las culpabilizan por la presencia de basura y el riesgo de contaminación. De este modo, surgió la publicación, que podemos ver en la *Imagen 6*, a través de un nuevo devenir del hashtag que propone: *#Carcova es... ¿¿descontaminante??*

Imagen 6. Posteo de una estudiante con comentarios de un profesor





Fuente: Posteo en red social Facebook.

En esta producción nos encontramos con las respuestas que los y las estudiantes daban a esas miradas culpabilizadoras que recaen sobre ellos/as y los barrios empobrecidos, que muchas veces configuran también sus propios enunciados. Así preguntaba una estudiante a su profesora al realizar una entrevista que surgió espontáneamente durante una jornada de muestreo de sedimentos:

> Acá los vecinos tiran toda esta basura, son todos unos sucios... ¿usted que piensa, profe? ¿Qué acá somos todos sucios? (estudiante, conversación informal).

Como cuando preguntan en las redes *¿que pensás cuando escuchas la palabra Cárcova?*, los y las estudiantes y los/as profesores interpelan a aquellos/as otros que señalan al barrio como contaminante, entre otras cuestiones. Esos interrogantes y las referencias barriales recuperan de diversos modos respuestas que se alejan de esas miradas fatalistas y que se pueden aglutinar en *#Carcova es... no es eso.* En este último apartado, haremos confluir las tres líneas abordadas hasta aquí, donde recuperamos *todo eso que pensás y muchas historias que no conocés.*

#Carcova es... no es eso

#Carcova es... no es eso comprende referencias a todos aquellos momentos *únicos e incomparables,* a *nuestros momentos, lugares que son importantes y que muestran que somos.* Relatos, imágenes y producciones que interpelan y tensionan a "ese afuera" que, según expresan los y las estudiantes, *no nos conoce.* Además, "ese afuera" presenta una cartografía del barrio que no incluye referencias para ellos/as fundamentales, como lo venimos abordando. Aquellas referencias de lugares *donde todos los días pasan cosas, porque ahí vivimos* y referencias a historias que se cuentan a partir de esos lugares como *cumpleaños en que los más chicos juegan en inflables y al metegol.*

Cartografiar el barrio desde adentro involucra (hacer) aparecer, mostrar *todo eso que somos y que no conocés* y mostrarse. *Mostrar que somos,* cartografiado desde la intersección barrio/escuela. Implica, por un lado, todas aquellas características que le son negadas a los sujetos que allí habitan y, por el otro, un mapa donde ubicarse, encontrarse, decir "aquí estamos" y dejar referencias en el espacio/tiempo de su existencia, de sus vidas. *#Carcova es... no es eso* compone entonces una definición con dos términos, es y no es eso, en permanente tensión. En esta dirección, en el siguiente relato, una estudiante refiere a aquellas miradas que recaen sobre su barrio y sus habitantes, es decir, incluso sobre ella misma, sus amigos y familiares:

> Ellos dicen negritos villeros porque a cada rato sale en las noticias que los villeros salen a robar y eso, y piensan que la mayoría de la villa son iguales. No son así, la mayoría se las rebusca como puede. En la tele lo único que muestran, siempre que está San Martín en la tele es porque algo malo pasó, a alguien mataron. Adentro de la villa también hay gente trabajadora. No muestran eso. Siempre muestran lo malo. (Relato de estudiante).

Recuperando la imagen del post y jugando con la gramática de esta composición, *mostrar que somos* nos da la posibilidad de pensar en dos direcciones. Por un lado, "mostrar *qué* somos" permite hacer aparecer esos relatos que no se conocen, que no circulan; implica narrar y difundir esas historias-otras que conforman la trama cotidiana de la vida en el barrio (los momentos de encuentro, los cumpleaños, los partidos en *la canchita*). Por otro lado, "mostrar *que* somos" es, en tanto que aparecer en una cartografía que en principio no los incorpora, ubicar(se), decir *existimos.* En esta dirección, los relatos de los y las estudiantes refieren a cómo sienten la negación que pesa sobre ellos/as, la negación y el señalamiento que recae en sus vidas y, junto con eso, sus espacios, sus deseos (Grinberg, 2010).

Finalmente, *#Carcova somos todos,* es el hashtag que utilizó uno de los docentes de la escuela para sintetizar la experiencia de presentación de la producción en la Feria de Ciencias de la Universidad. En

esta multiplicidad de registros y referencias que configuró lo que definimos como mapa *vivido/vivo*, los y las docentes recuperaron la importancia de la pluralidad de voces y experiencias, el espacio para la creación colectiva, la circulación de la palabra, lo plural, lo múltiple, que el uso de la cartografía social permitió en este proyecto escolar.

Palabras finales a modo de cierre

Habiendo tomado distancia de aquel proyecto realizado en la escuela en el año 2012, nos hemos permitido reflexionar y pensar en aquella experiencia procurando describir desde el habitar el recorrido que hemos realizado. Nos ha convocado aquí una mirada retrospectiva delineada por la actividad más elevada y pura del hombre, la tarea de "pensar en lo que hacemos" (Arendt, 2015, p. 18), en aquello que *fuimos haciendo* a lo largo de nuestro trabajo en terreno. En esta dirección, hemos recuperado un proyecto que hemos desarrollado junto a los y las docentes y estudiantes de una escuela secundaria ubicada en un contexto donde se combinan situaciones de pobreza extrema y degradación ambiental. Proyecto que consistió en aplicar la cartografía social como instrumento de conocimiento y de intervención colectivo, que propicia espacios de circulación horizontal de la palabra, especialmente dejando emerger las voces silenciadas que muchas veces recorren estos barrios. Construir *nuestro propio mapa* permitió, de este modo, tensionar las miradas que recaen sobre estos espacios de la ciudad y quienes los habitan, con las producciones en primera persona (del singular y del plural) de los y las estudiantes.

La cartografía realizada porta tensiones, lo discontinuo, lo dividido y lo múltiple. Tomarla como una posibilidad, desde la escuela, de dar lugar a todo aquello que refiere a la experiencia de ser estudiante/joven/habitante de un barrio al que frecuentemente se mira y señala de modos negativos. En los mapas se expresan algunas de las tensiones entre miradas estigmatizantes o románticas y otros múltiples modos de narrar(se) desde adentro. Pensar sobre y desde las

tensiones, lo que convive –no sin fricciones– implica desechar la idea del primado de un/unos término/s sobre otro/s. Aquí, retomando a Grinberg (2011, 2017) optamos por las posibilidades que encontramos en los *también*, *los entre, los a su vez, y los todo eso*. Entendemos que estas líneas entramadas funcionan como rizomas, como una composición, por lo tanto, su estudio reclama tanto la mirada arqueológica como genealógica para pensar su multiplicidad. El trabajo con los relatos, con los hashtags, con los posts, con las fotografías, nos ha permitido la construcción, a su vez, de una cartografía que se actualiza, desde la construcción de un *mapa vivido/vivo*, incompleto, siempre en desequilibrio y disponible para su devenir. Todas estas referencias nos posibilitaron pensar los sentidos múltiples que componen esa trama barrial/escolar. En esta dirección, sostenemos que los diversos *#Carcova es...* devienen líneas de fuga de aquellas miradas negativas y negadoras que recaen sobre estos espacios y quienes los habitan.

Sobre una suerte de tablero

El emplazamiento de los ilegalismos, entre el barrio y la escuela

Marco Antonio Bonilla Muñoz

> *Desde los acuerdos entre Estados Unidos y Turquía sobre las bases militares (vinculados por una parte a la autorización del cultivo de opio) hasta el distrito policial de Saint-André-des-Arts (Barrio Latino de París), el tráfico de drogas se despliega sobre una suerte de tablero, con casillas controladas y casillas libres, casillas prohibidas y casillas toleradas, casillas permitidas a unos y prohibidas a otros. Solo los pequeños peones se colocan y mantienen en las casillas peligrosas. Las grandes ganancias tienen vía libre.*
>
> [Foucault] Droit, 2006, p. 69.

De este modo respondía Michel Foucault en una entrevista de 1975 realizada por Roger-Pol Droit, donde le pedía que ejemplificara aquello que en *Vigilar y Castigar* (2002) había denominado como la *gestión de los ilegalismos*. Foucault recurrirá a modo de ejemplo a lógicas que adquiere gestionar ilegalismos concernientes al mercado de la droga, tanto a nivel geopolítico como a su inserción urbana. La urbe se configura, entonces, como una suerte de tablero en donde la ley juega un papel fundamental dentro de las estrategias de gobierno. En la actualidad, la

gestión de los ilegalismos asociada a la gestión de los espacios urbanos, supone la existencia de lugares en que la transgresión de la ley es más admisible que en otros donde cualquier desviación es fuertemente castigada[1] e involucra en su administración a aquellos sujetos que forman parte de las relaciones de fuerza y de sedimentación del poder en las metrópolis contemporáneas. En base a esta premisa conceptual, en el presente capítulo se pretende describir los modos en que tales relaciones de fuerza se despliegan al interior de la escuela, donde los procesos de escolarización se ven afectados por las lógicas espaciales que los ilegalismos.

Retomando a Grinberg (2011) escuela y barrio se intersectan y lo que sucede en esa intersección configura la cotidianeidad de los sujetos que allí habitan. En relación con lo anterior, analizamos cómo las prácticas ilícitas desarrolladas en las proximidades de la escuela se intersectan, topan en la cotidianidad escolar. Para desarrollar esta analítica nos serviremos del concepto de *emplazamientos* planteado por Foucault (1984), quien sostiene que los espacios modernos son producidos a partir de toda una red de relaciones que se entreteje entre diversos lugares. Así, a partir de los relatos de los estudiantes y del estar cotidianamente en la escuela, se ha podido identificar lo que llamaremos *emplazamientos de los ilegalismos.* De ellos, en este capítulo nos limitaremos a reconstruir uno de ellos en tanto tiene gran protagonismo en la cotidianidad escolar debido a la proximidad física que mantiene con *el pasillo del transa*.[2] Siguiendo lo planteado por Foucault, quien sostiene que la definición jurídica de los espacios instaura una particular forma de hacer vivir, este emplazamiento hace parte de una de las tantas casillas que conforma el tablero de los ilegalismos en las urbes modernas.

En la cotidianidad del barrio y de la escuela, esos ilegalismos forman parte de una escena que se vive a diario, se sufre y también resiste;

[1] Los también conocidos como *barrios de tolerancia* o *zona roja* de las ciudades son uno de los ejemplos más claros en los cuales la ley se ve gestionada de modo diferencial.
[2] *Transa* es el nombre coloquial con el que se denomina en Argentina, a los vendedores o distribuidores de drogas ilícitas en el barrio. Sobre el término pasillo/s puede verse, entre otros pasajes de este libro, la Nota al pie 9.

ello porque se cuestiona la naturaleza de unas prácticas ilegales que no se esconden, ni se camuflan ni buscan huir de la vigilancia omnipresente del Estado. Por el contrario, en línea con lo planteado por Foucault, ocurren a la vista de todos, incluso, de las diferentes agencias estatales que reconocen que en la pobreza urbana se desarrollan ese tipo de prácticas. La venta de drogas, el cementerio de autos, los basureros ilegales y la degradación ambiental que resultan como corolario de dicha pobreza, configuran la escena diaria del/os barrios en donde la figura del Estado como garante de la ley por lo menos queda en entredicho. Situaciones como la de docentes que van a esquinas y pasillos para pedirles a líderes de bandas que no involucren a los alumnos en sus disputas territoriales son algunos de los efectos de los *emplazamientos de los ilegalismos* en que se hace esa cotidianidad escolar y que nos interesa problematizar en este capítulo.

Al respecto, se vuelve clave señalar que esa gestión de los ilegalismos ocurre, como lo señala Grinberg (2008, 2017, 2019) no en la ausencia del Estado ni en el reclamo de su presencia. Muy diversas agencias oficiales, no solo la policía, están presentes; de hecho, la escuela es quizá la principal de esas agencias. De lo que se trata aquí es de los modos en que el Estado tiene lugar en las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008), en donde tanto las instituciones como los sujetos que las conforman son llamados a empoderarse y gestionar cada una de sus necesidades (Grinberg, 2008, 2009a), donde la gestión de los ilegalismos se vuelve, entre esos modos, uno de los más crueles.

Ahora, la escuela no solo se deberá hacer cargo del adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también de gestionar día a día los efectos de prácticas ilícitas. En definitiva, la escuela, además de encargarse de los estudiantes, de la transmisión de la cultura, de que las aulas se encuentren en condiciones, de que los techos no se lluevan y que las paredes no se electrifiquen (Grinberg, 2015a), también debe atender a los ilegalismos. Así, por ejemplo, uno de los *transas* que tiene uno de sus expendios de droga cerca de la escuela solicita a la escuela que los estudiantes no se asomen por la ventana, como un modo de acordar alguna convivencia pacífica. Si las lógicas

del gerenciamiento involucran la gestión de sí y a través de la comunidad, las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana quedan libradas a su propia suerte (Grinberg, 2009a, 2011), buscando mecanismos de negociación y autoprotección[3] como modos de gestionar situaciones en las que las vidas de los alumnos, pero también las de los docentes, se ven expuestas.

En este marco de debates, el presente capítulo pretende describir, a través de los relatos de los estudiantes y de las observaciones de campo, algunos de los *emplazamientos de los ilegalismos* y parte de sus múltiples efectos en la vida de la escuela, atendiendo a los modos en que la escuela gestiona y se relaciona con ellos. A continuación, se presentan algunas notas conceptuales referentes a la categoría de *emplazamientos* propuesta por Foucault, que nos permiten hablar de *emplazamientos de los ilegalismos*, para luego adentrarnos en el material de campo.

Los emplazamientos de los ilegalismos en las sociedades de gerenciamiento

En marzo de 1967 Foucault fue invitado al prestigioso Centro de estudios de Arquitectura de París en donde daría una conferencia titulada *Los espacios otros*. En esta, Foucault no solo lograría ser muy conciso sobre la concepción del espacio en la modernidad, sino que llegaría a proponer una descripción analítica de los espacios en los que vivimos, ejercicio analítico y descriptivo que él bautizaría como *heteropología*.[4] Retomando esos debates propone algunos principios:

1) *No hay cultura en el mundo que no constituya heterotopías.* Esta consideración antropológica sugiere que, en definitiva, el

[3] Sobre estos modos de gestión de la autoprotección que se producen en la escuela, puede leerse el capítulo escrito por Eliana Bussi, en este mismo libro.
[4] Como lo indicamos anteriormente, este concepto fue desarrollado por Foucault en una conferencia en marzo de 1967. La traducción a la cual tenemos acceso fue realizada por Pablo Blitstein y Tadeo Lima en 1984.

hombre es en sí mismo un constructor de heterotopías. Sin embargo, en este principio Foucault hace una distinción entre dos grandes tipos de heterotopías que se pueden encontrar en las culturas. La primera de ellas son las *heterotopías de crisis* que se encuentran en las culturas más primitivas y que tienen lugares sagrados-profanos, limpios-sucios, propios-impropios, lugares que les permiten a los individuos transitar ciertos momentos de crisis como, por ejemplo, aquellos en donde los niños varones, a través de diversos rituales, se convierten en hombres o guerreros. Estos espacios han tendido a desaparecer y en la actualidad han dado paso a las *heterotopías de la desviación*, en donde son recluidos aquellos individuos fuera de la ley o de la media. Aquí encontramos los hospitales psiquiátricos, las cárceles o los centros geriátricos.

2) Cada heterotopía está sujeta a sus condiciones de época, es decir que su lectura debe ser acorde a la historia; de ese modo se podrá comprender el funcionamiento que tiene en cada sociedad.

3) Las heterotopías pueden yuxtaponer varios emplazamientos en un mismo lugar y establecer relaciones entre ellos. Asimismo, en esa línea es clave no olvidar que Foucault (1984) definiría los *emplazamientos* como las relaciones que se generan a partir de la proximidad entre varios puntos o elementos, y no como espacios aislados y sin interacción alguna.

4) En el cuarto principio hablará de la variable del tiempo y llamará *heterocronías* a las transformaciones sobre el tiempo que tienen las heterotopías, colocando como ejemplo aquel espacio singular del cementerio en donde perviven la eternidad y la mortalidad.

5) Las heterotopías tienen sus aperturas y sus cierres; según el estatus del sujeto que las visita, algunos podrán acceder y otros no.

6) Como último principio dirá que las heterotopías son respecto del espacio restante, una función, es decir que tienen un objetivo a cumplir.

Seguidamente, refiere al concepto de *emplazamiento* y sostiene:

> El emplazamiento se define por las relaciones de proximidad entre puntos o elementos [...] No vivimos en un vacío diversamente tornasolado, vivimos en un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles los unos a los otros y que no deben superponerse... (Foucault, 1984, p. 8).

Ello no deja de estar en relación con el modo en que el autor define el concepto de *dispositivo*, pues ambos tratan de establecer una red de relaciones entre elementos, que se dan en un determinado momento histórico como respuesta a la emergencia de una coyuntura específica. Aunque es necesario aclarar que el dispositivo alberga un conjunto más amplio en donde entra en juego tanto lo dicho como lo no dicho (Foucault, 2010), se podría decir que la *heteropología* es esa descripción analítica que permite conocer la dimensión espacial de los dispositivos. Es así que describe los mecanismos mediante los cuales en el siglo XIX las sociedades occidentales ingresaron a una nueva dinámica del poder desde la que se instauró un sinnúmero de *tecnologías de la seguridad* para gobernar las nuevas sociedades modernas. Estos dispositivos de seguridad, a diferencia de los dispositivos legal-jurídicos de la soberanía (que sancionaban y aplicaban un determinado castigo en relación a una ley) y de los dispositivos de disciplinamiento (centrados en el castigo que consideraban los códigos que eran ejecutados, controlados y vigilados por técnicos: médicos, psicólogos, policía), se encargarían de introducir todos los fenómenos de la vida social al interior de un cálculo del cual se derivará tanto lo permitido como lo prohibido, siempre y cuando se respete una medida óptima de la cual no se podrá pasar (Foucault, 2006). Esta medida fija está sujeta al cálculo de los costos, buscando siempre la rentabilidad económica. Tales mecanismos tenían como intención solucionar aquellos problemas de lo urbano

y la coexistencia densa entre individuos tales como la salud, la escasez, la circulación de los vagabundos y la presencia de los mendigos (Foucault, 2006).

De esta manera, la ciudad sería, por antonomasia, el lugar de los dispositivos de seguridad. De ahora en adelante, las consideraciones de la ley y la gestión de los ilegalismos (Foucault, 2002b) estarían determinadas por ese cálculo propio de los dispositivos de seguridad, en donde se determinan aquellas formas ilícitas que deben ser toleradas, cuya permanencia al interior del cuerpo social depende más de su rentabilidad económica que de su naturaleza, como aquellas que deben ser reprimidas o neutralizadas de inmediato. Las medidas tomadas sobre quienes ejercían las prácticas ilícitas –en su mayoría, los pobres y vagabundos– pretendían hacer de estos una población productiva en términos económicos. Así, la configuración de las prácticas ilegales en las urbes modernas se ha realizado a partir de una mirada sumamente estratégica sobre la administración de los espacios al interior del cuerpo social.

Sobre el gerenciamiento de los mecanismos de autoprotección en la escuela

Desde mediados del siglo XX los dispositivos de seguridad irían dejando lugar a nuevas formas del gobierno de la conducta, que Foucault desarrollaría en el *Nacimiento de la biopolítica* (2007). Las lógicas de la seguridad pasarían de a poco a conformarse en nuevos modos donde la racionalidad gerencial se abriría paso de la mano del *new public management* (Grinberg, 2008, 2011).

La lógicas neoliberales marcaron el inicio de toda una serie de transformaciones al interior de la vida social, entre las cuales se encuentra la instauración de *la gestión como episteme,* en donde se hizo recurrente escuchar enunciados como: círculos de calidad, liderazgo, autonomía, planificación por proyectos, emprendimiento y otros relacionados. No solo hacían parte de una forma de planificación o de administración,

sino que también eran principios que exigían a su vez cambios en la forma de ser de los individuos y de las instituciones (Grinberg, 2008). En otras palabras, se trata de una nueva forma de "gobernar [...] o hacer seguir una ruta" (Foucault, 2006, p. 147), que poco a poco se va diseminando por todo el cuerpo social y, desde ya, en las escuelas, pero también en las prácticas de lo ilícito.

En el caso de las escuelas, en el transcurso de la década de los noventa se vieron alentadas por parte de la reforma educativa a hacerse cargo de las dificultades sociales por las que transitaba el país (Grinberg, 2008, 2015c), problemáticas entre las cuales se encontraba la prevención del delito amateur (Kessler, 2004).

En síntesis, el siglo XXI, como si no le bastara la incertidumbre y la *liquidez* (Bauman, 2004) les pide a los sujetos que gestionen su seguridad a través de sus libertades (O'Malley, 2009). Gestión que rápidamente se ha convertido en gestión de la inseguridad, en donde se procura "una sensación de control sobre las amenazas que se perciben, intentando encontrar un equilibrio entre las precauciones y el mantenimiento de las prácticas cotidianas" (Kessler, 2009, p. 189).

Ahora, esa lógica de la gestión pasó a ser parte de las comunidades donde, como lo describe Rose (2007b), ellas deben hacerse cargo de múltiples responsabilidades entre las que se encuentra la gestión de la inseguridad (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012). Los dispositivos de seguridad como cámaras, rejas, botones de pánico, alarmas, cajas fuertes, entre muchos otros, dan cuenta de esos cambios en la gestión de la inseguridad en las sociedades contemporáneas.

Sin duda, a la par de las coyunturas históricas actuales hay que repensar los actuales dispositivos de seguridad, si es que aún se pueden llamar así. Los avances en la computación y los nuevos programas estadísticos, los avances al interior de los dispositivos tecnológicos de seguridad y el nacimiento de las políticas antiterroristas, marcan algunos de los derroteros de la (in)seguridad contemporánea. Es en ese punto que se enmarca la interrogación acerca de cómo en los sectores más empobrecidos de las metrópolis se han dado las transformaciones de los dispositivos de seguridad. En nuestro caso, nos encontramos con

mecanismos de autoprotección que involucran toda una lógica al interior de la comunidad educativa que crea y recrea una serie de acciones, estrategias, transformaciones materiales, normas, actividades escolares, con el objetivo de protegerse frente a las condiciones adversas a las que instituciones y sujetos se ven sometidos producto de los ilegalismos. Muchos de esos mecanismos responden a las particularidades espaciales en las que se desarrollan las prácticas ilícitas en el barrio que, cuando se instalan próximas a la escuela, no solo afectan en el día a día de múltiples formas los procesos de escolaridad de los estudiantes, sino que ubican a la escuela en medio de la peligrosidad a la que refería Foucault.

Entre el barrio y la escuela: *el pasillo del transa*

Imagen 1. Secundaria n.º 47 del Barrio de Cárcova



Fuente: Imagen intervenida por estudiantes de sexto año, 2017.

La *Imagen 1* es la foto que los y las estudiantes colocaron en el perfil de Facebook de la escuela. En ella pueden observarse tres capas: detrás de la inscripción que especifica el número de la escuela y su

pertenencia al barrio se ven las rejas de una de las ventanas del edificio escolar que da al *pasillo del transa,* que vemos en tercer plano y al cual nos referiremos a continuación.

La escuela es considerada como *la escuela del barrio*, debido a que tanto la población escolarizada como el lugar en el que la institución se encuentra emplazada, pertenecen al barrio. Como se señala en otros capítulos, los y las estudiantes que asisten a la escuela viven en el barrio en el que esta se encuentra emplazada. De hecho, entre los y las estudiantes van haciendo un recorrido que consiste en pasar a buscar a varios de sus compañeros por sus casas. Recorrido en el que, como ellos/as mismos/as señalan, *se llega más rápido si se conocen los pasillos indicados para ahorrar camino.* Es allí, en esas vinculaciones y recorridos entre la escuela y esos otros espacios que conforman el barrio, entre los que se encuentran aquellos relacionados con ciertas prácticas transgresoras de la ley, que se construye escolaridad. Ahora, la relación con estos *emplazamientos de los ilegalismos* no solo se da de una forma cruel o violenta, como se suele afirmar, sino de un modo sumamente heterogéneo y entremezclado.

De hecho, uno de los emplazamientos de los ilegalismos más próximos a la escuela es el pasillo que se encuentra a uno de los costados de la escuela, en donde funciona una casilla donde se expenden drogas. No se trata de la única, ni de la más importante, sino de una de las tantas que hay en los pasillos; de hecho los y las estudiantes refieren a que en varios de los pasillos del barrio se encuentran en funcionamiento casillas de este tipo. Como señalaba un estudiante durante una actividad escolar en donde estaba trabajando sobre el mapa del barrio –el mismo que se debate en otro capítulo del presente libro:[5]

> Yo vivo aquí y un transa vive aquí al frente de la casa mía [mientras señalaba con el dedo]. Está en el frente, solo nos separa un pasillo. (Estudiante, varón, 17 años).

[5] Para más detalles sugerimos leer el capítulo escrito por Mercedes Machado y Eliana Bussi.

Del mismo modo, en una ocasión al solicitarle para una actividad en clase, a otro estudiante, una serie de fotos del lugar en donde vivía, este respondió:

> Yo no sé, porque en la entrada del pasillo en el que vivo hay un transa y no le gusta que se tomen fotos o videos del pasillo. (Estudiante, varón, 15 años).

Los pasillos y los *transas* se conforman en ese tablero de ilegalidades. En cuanto al *transa* que es vecino de la escuela, ha transformado el modo de habitar el espacio al interior de la escuela misma. Así, por ejemplo, cuando en medio de una clase un profesor decidió correr las cortinas de una de las ventanas del aula con la finalidad de que los y las estudiantes tuvieran más luz y aire en medio del trabajo, uno de los estudiantes pronunció:

> Mejor cierre las cortinas porque ahí en ese pasillo venden drogas y al transa no le gusta que estén mirando lo que hacen y no hacen. Es mejor que deje cerrado. No pasa nada, nosotros ya estamos acostumbrados. (Estudiante, varón, 17 años).

Así lo remarca, también, una de las profesoras de la institución:

> Ya vino una vez uno de los soldaditos del transa que vende droga en el pasillo de atrás de la escuela. Vino a pedirnos el favor que evitáramos que los chicos se asomaran por la ventana del segundo piso hacia el pasillo. Ellos dicen que no quieren problemas con nosotros. (Docente, mujer).

Estos emplazamientos de los ilegalismos involucran ajustes en el uso de los espacios, en este caso, los de la escuela, que complejizan su administración. Esta no es cuestión menor cuando se trata de una institución cuya infraestructura no es acorde con las necesidades de lugar de la población que la habita: pocas aulas y demasiado pequeñas, poco espacio para almacenamiento de diversos materiales, falta de un lugar para el recreo de los y las estudiantes, falta de una sala de profesores, espacios que por su infraestructura o ubicación no

siempre son propicios para llevar a cabo ciertas actividades escolares, entre otras problemáticas.

Es aquí donde la gestión en general y de los ilegalismos en particular entra en acción: estudiantes, profesores y directivos buscan alternativas a esas dificultades para llevar adelante las actividades escolares. Responder a las exigencias o demandas no solo indirectas o implícitas sino, también, explícitas, de la (auto)gestión de los espacios. Así, en el momento en que ha recrudecido la guerra entre bandas y el pasillo del *transa* se ha convertido en un blanco, la escuela se ha visto en medio de los tiroteos y la comunidad educativa se ha visto en la necesidad de autoprotegerse (Grinberg, 2019). Tiroteos que no son ni la norma ni la excepción. Esto es, si bien no se trata de situaciones que ocurren todos los días, tampoco son excepcionales y han dejado en su destructivo paso por el barrio toda una lista de jóvenes muertos por causa de los enfrentamientos entre bandas. Muchos de ellos, que son o fueron estudiantes de la escuela, que no alcanzaban los veinte años de edad y cuya muerte se produjo de forma violenta (Mantiñán, 2018). En tal situación, las aulas más próximas al pasillo fueron evacuadas y dicha evacuación se transformó en mecanismo que sirve para la protección de la integridad de estudiantes y profesores.

Es así como las transformaciones con respecto a este emplazamiento de la ilegalidad han venido de la mano de varias reformas autogestionadas a nivel de infraestructura. Sobre el costado en el que se encuentra el pasillo, la escuela decidió invertir algunos de los fondos que consiguen para elevar el muro que delimita a la escuela y la separa del exterior. Algo similar hizo con el tubo de gas que abastece la cocina, donde se construyó un muro alrededor para proteger a la institución de posibles explosiones por balaceras y balas perdidas (Grinberg y Bonilla, 2019). Ambos muros se construyeron con la finalidad de que los tiroteos, que en varias ocasiones se generaron en las proximidades de la escuela, no terminaran impactando en alguno de los/as estudiantes o profesores/as o, directamente, en el tanque de gas. En todo caso, la acomodación de las paredes de la escuela forma

parte, junto con la evacuación de algunas aulas, de los mecanismos de autoprotección que desde la misma institución (se) han gestionado con la necesidad de resguardar las vidas de las balas que suelen atravesarlas (Grinberg, 2019).

Los tiroteos constituyen una gran preocupación no solo para la escuela, sino también para la comunidad en general; por tanto, ella toda desarrolla mecanismos varios de autoprotección que involucran el no pasar por ciertos sectores del barrio, evitar salir de las casas a ciertas horas del día o negarles a niños/as y jóvenes jugar tanto en la calle como en el patio de la escuela con la finalidad de evitar poner en peligro sus vidas. Al interior de la escuela estos mecanismos han implicado, en muchas ocasiones, el impedir o retrasar la salida aun una vez terminada la jornada escolar. Como lo veremos a continuación, estos mecanismos de autoprotección son interiorizados por los y las estudiantes, quienes, con frecuencia, son los/as que cuidan a sus demás compañeros/as, profesores/as o directivos.

Por otra parte, las formas en que funcionan los ilegalismos y sus peligros no son desconocidas por los y las estudiantes. La problemática de la venta de drogas al interior del barrio y de las disputas por el territorio entre bandas de narcotraficantes, no pasa desapercibida para los y las estudiantes ni, mucho menos, para la policía. No solo se sabe, sino que no hay escrúpulos en afirmarlo explícitamente entre alumnos/as, alumnos/as y docentes, alumnos/as, docentes y nosotros/as, pero también en las conversaciones con personal policial. El siguiente es un diálogo que ocurre en un recreo:

> Estudiante (E): ¿Ustedes organizan con los transas para que no les hagan nada?
>
> Policía (P): Pero es un problema del sistema, me entienden, el sistema es de ese modo [mientras con la cabeza hace un gesto de afirmación del convenio de los transas con la policía].
>
> E: ¿Y qué hacen con la droga?, se la fuman, ¿no?, ¿hay policías que se drogan? [Mientras se ríen y teatralizan el gesto de fumar].

> P: Esa es la vida personal de cada uno, si fuman o se drogan es la vida personal de ellos. (Conversación en el patio de la escuela entre estudiantes y policías).

Mucho podríamos decir respecto de este diálogo, que parece ser parte de una película, incluso, de ciencia ficción. Ahora bien, el punto en el que queremos enfocar aquí, es la naturalidad, la familiaridad que presenta el tráfico de sustancias, en la conversación en sí. Un diálogo aparentemente ingenuo o casual en que todos hablan del negocio. Probablemente, no deja de ser parte de los pactos propios de la gestión de los ilegalismos. En consonancia con los planteamientos ya presentados de Foucault (2002b), respecto a la gestión de los ilegalismos podemos sostener que en las ciudades se encuentran zonas de tolerancia en las que la policía, como fuerza encargada de preservar las leyes, se hace cómplice de prácticas ilícitas. Complicidad que requiere la instauración de espacios en donde la ley no entra en vigor. En tiempos y sociedades de gerenciamiento, la generación de espacios de protección y cuidado de las vidas, suele basarse, como intentamos mostrar, en formas autogestivas que se despliegan en la intersección de los barrios con las escuelas.

Palabras finales a modo de cierre

La categoría *emplazamientos de los ilegalismos* permite construir toda una serie sumamente heterogénea de relaciones de proximidad que se entreteje entre los espacios del barrio, de los que forma parte la escuela. Esas relaciones que se construyen a partir de los relatos de los y las estudiantes, no solo permiten identificar estos lugares, sino también conocer los modos en que la escuela gestiona los efectos derivados de estos emplazamientos mediante mecanismos de autoprotección. Estos lugares ubicados dentro del barrio lo han configurado como una *heterotopía de la desviación* (Foucault, 1984) en la medida que se encuentran por fuera de los cánones "normales" con los que se

piensa el ideal de la vida urbana. Sin embargo, esta responsabilidad del estar por fuera de la norma se les ha adjudicado a los/as habitantes del barrio que, a su vez, son tanto los y las estudiantes como sus familias. Muchas veces, esas responsabilidades se ven marcadas por adjetivos discriminatorios como los de *chorros*, *villeros*, *negros*, *roñosos,* etc. No obstante, al observar el papel del Estado en su lógica de tolerancia-intolerancia e implicación directa con las prácticas ilícitas que se llevan a cabo al interior del barrio, da cuenta de las formas en que gestiona los ilegalismos en las actuales sociedades de gerenciamiento (Foucault, 2002b; Grinberg, 2008). Por tanto, el barrio no se constituye como una *heterotopía de la desviación* por estar afuera de la ley o por aparecer como un lugar de excepción de la ley (Agamben, 2005), sino al interior de las lógicas gubernamentales que el Estado instaura con la ley (Grinberg, 2017). Del mismo modo, el Estado, en estas dinámicas, contribuye a la construcción de una imagen de la pobreza. La permisividad, por un lado, para dejar a una población viviendo en un territorio hiperdegradado, la instauración de un cementerio de autos en el barrio y la no intervención sobre el *transa* que tiene su expendio de drogas detrás de la escuela; en otras ocasiones: allanamientos, tiroteos entre la policía y las bandas de *transas*, entre otro tipo de procedimientos policiales. Estas experiencias son muestras claras del modo en que entra en funcionamiento la *gestión diferencial de los ilegalismos* (Foucault, 2002b) como parte de la gestión de los espacios de la urbe. Mientras, la escuela, en su relación de proximidad con los emplazamientos de la ilegalidad, busca permanentemente el modo de sobrellevar sus efectos a través de mecanismos de autoprotección, añadiendo mayor altura a una pared para que no pasen los tiros, como describimos aquí, o buscando actividades educativas que problematicen acerca de la condición ambiental del barrio, de la cual, como se relata en varios capítulos de este mismo libro, en muchas ocasiones, se hace, a quienes habitan el barrio, responsables.

Cuarta parte
Hacer escuela y devenir docente

Conquistar en la precaridad
Docentes en tensión entre la lucha y el dolor

Eliana Bussi

En este capítulo describimos el *hacer* de docentes en escuelas ubicadas en barrios donde la vida cotidiana se entrama con condiciones de pobreza extrema y situaciones de profunda degradación ambiental. Desde la pregunta que formulan los estudios de gubernamentalidad,[1] proponemos aquí poner en tensión los elementos que están configurando la trama escolar como efectos de las lógicas que caracterizan a las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008) en intersección con condiciones de precariedad y precaridad (Butler, 2010). Como distingue la autora, la precariedad es una condición compartida por todas las vidas humanas que se vincula y se diferencia a la vez, de condiciones de *precaridad* inducidas políticamente, que afectan a ciertas poblaciones, diferenciándolas de otras. A partir de aquí, enfocamos nuestra mirada en los efectos de las políticas sobre la vida (Grinberg, 2014), especialmente en aquellos barrios asentados sobre basurales, bañados y cuencas de ríos con altos niveles de contaminación (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2010) y

[1] De la amplia producción que comprenden los estudios sobre gubernamentalidad sugerimos ver principalmente los siguientes trabajos: Castro Gómez (2010), Foucault (1991), Grinberg (2007), Noguera (2013), Rose (1999), Rose, O'Malley y Valverde (2006), Veiga-Neto (2000).

sus escuelas. Allí donde sujetos e instituciones, interpelados/as por lazos afectivos que se tejen entre ellos/as y respondiendo al llamado a *empoderarse*, se vuelven únicos/as responsables de sus vidas y de su comunidad (Rose, 2007a).

La noción de conquista, construida a partir de un trabajo realizado desde un enfoque etnográfico (Geertz, 2003; Guber, 1991; Hammersley y Atkinson, 1994; Rockwell, 2009). El trabajo del equipo durante más de un decenio nos permite instalarnos en las líneas que configuran el quehacer cotidiano en el marco de las lógicas del gobierno a través de la comunidad (Grinberg, 2008), e incluso haber sido parte de aquellas redes de aliados/as que propicia este modo de gobernar. Entendiendo que "la cotidianeidad cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 72) proponemos esta noción como un acercamiento a la descripción densa (Geertz, 2003) de las vicisitudes del hacer cotidiano y contemporáneo de los y las docentes y sus tensiones en el marco de las lógicas gerenciales. En esta dirección, instalarnos en las líneas que van componiendo la trama escolar a la luz de la imagen del rizoma (Deleuze y Guattari, 2002) nos permite no solo atender a los componentes de esa trama, sino también a las relaciones entre ellos, a las intensidades, a los flujos, a las conexiones y a las bifurcaciones. Un rizoma está hecho de líneas que no tienen ni principio ni fin, sino que siempre tienen un medio por el que poder bifurcarse, quebrarse, ondularse, un medio por el que pueden desbordar (Deleuze, 1990). De modo que proponemos un acercamiento a las líneas de la vida cotidiana escolar que involucran los usos, espacios, prácticas y saberes de los que los sujetos se apropian y ponen en juego en su hacer diario (Rockwell, 1995, 2009) y a sus desbordes. Sostenemos que ello adquiere una densidad especial cuando se trata de la vida de las escuelas emplazadas en los barrios empobrecidos de la ciudad, donde nos encontramos con docentes que, atravesados por el par precariedad/precaridad y llamados a hacerse cargo en el sentido más literal del verbo hacer, se dirimen a diario entre la lucha y el dolor que cada conquista involucra (Grinberg, 2014). Proponemos que ello no hace

más que profundizar las situaciones de desigualdad en una trama cotidiana que se configura sobre la desprotección y la inestabilidad.

Así, a lo largo de este capítulo abordaremos, en primer lugar, una breve referencia a las condiciones ambientales del barrio donde se encuentra emplazada la escuela; en segundo lugar, pondremos en cuestión los efectos de las políticas de la vida a la luz del concepto de precaridad y en el marco de las lógicas del gobierno a través de la comunidad. Posteriormente, utilizando relatos de campo, nos centraremos en la vida cotidiana escolar desde la noción de conquista que nos permitirá problematizar los modos que adquiere el *hacer* en intersección con las condiciones políticas y ambientales que afectan la vida de ciertas poblaciones. Por último, proponemos recuperar las tensiones entre la lucha, el deseo, la frustración y el dolor que atraviesan a los y las docentes en este marco, inmersos en escenarios de fragilidad constante y devenidos/as responsables de la vida escolar.

Conquistar en la precaridad

Desde finales del siglo XX, una sumatoria de crisis ha dejado a una gran parte de la población viviendo en emplazamientos signados por condiciones de precariedad/precaridad y pobreza urbana extrema, construidos sobre terrenos inundables, basurales, a la vera de canales con altos niveles de contaminación (Curutchet et al., 2012). Nos referimos a espacios caracterizados, entre otros aspectos, por la irregularidad en el acceso a los servicios urbanos básicos, la acumulación de residuos, la presencia de roedores, el uso de materiales inestables en la construcción de viviendas y el trazado irregular de calles y estrechos pasillos. Al respecto, sostenemos que estas condiciones se presentan en un continuo *entre* la escuela y el barrio, encontrando líneas de continuidad que caracterizan el quehacer cotidiano de los/as vecinos/as y el de los y las docentes.

En esta dirección, proponemos que estos modos de *hacer* se entraman con las lógicas gerenciales que está asumiendo el gobierno

de la población (Ball, 1994, 2007; Grinberg, 2006, 2008, 2012; Rose, 2007a). Nos referimos al *gobierno del self* (Grinberg, 2015; Rose, 2007a) que interviene en la producción de las vidas actuando de manera sigilosa (Lazzaratto, 2006a) y cuya "racionalidad del gobierno funciona generando las condiciones para que la conducción se vuelva autoconducción" (Grinberg, 2015, p. 16). Como veremos a lo largo de estas páginas, los barrios empobrecidos y sus escuelas se encuentran a diario tensionados/as entre las condiciones de precariedad/precaridad y en intersección con el llamado a los sujetos a empoderarse, a volverse gestores de su porvenir y del de su comunidad. De modo que, interpelados/as por lazos afectivos con la población local (Rose, 2007a), "se empoderan" con la esperanza de conseguir aquello que no se tiene, que no les es asegurado ni brindado, por tanto, que debe ser *conquistado*. Si consideramos que el llamado a empoderarse es la constante de nuestros tiempos, en los barrios empobrecidos y sus escuelas esto se traduce en un permanente estado de conquista, en un constante "estar a la pesca" de ocasiones para convertirlas en oportunidades (De Certeau, 2007); incluso *creando* esas ocasiones.

Así ocurría durante la década del noventa cuando se registró un importante crecimiento poblacional en la zona de estudio. Por este motivo, las escuelas cercanas no alcanzaban a ofrecer la cantidad suficiente de vacantes para recibir a las nuevas generaciones y surgió la necesidad de crear una nueva institución dentro del barrio. A continuación, recuperamos el relato de León, un vecino que oficiaba en ese entonces de *puntero político*[2] y que a la vez tenía un hijo en edad escolar. Nos interesa aquí poner atención en que el relato recuperado de una conversación informal durante nuestro trabajo de campo da cuenta de un episodio en particular (el almuerzo) pero que, si ampliamos la mirada, podemos ver que este es el resultado de otras múltiples gestiones previas que León fue diseñando y llevando adelante. Buscando aliados como su esposa, consiguiendo medios, contactos,

[2] Para mayor información sobre la figura del *puntero* y el estado socio en la Región Metropolitana de Buenos Aires sugerimos ver: Besana, Gutiérrez y Grinberg, 2015.

estableciendo vínculos y conversaciones con personas escogidas de manera estratégica. Se trata de un espiral de múltiples acciones para la conquista del portón de la escuela, un elemento que no es al azar, sino que significa una protección frente a eventuales robos que son frecuentes en la zona. No obstante, es tan solo un recurso de un largo y constante listado de otros tantos que la escuela no posee.

Así nos contaba León:

> Mi señora hizo un locro, entonces yo fui y lo busqué a Pérez y a otro político, un radical de la contra, los traje acá. Habíamos comprado vino, cerveza y bueno, comieron, charlamos. Cuando se iba el radical me da un cheque de $1200, en ese entonces eso era plata. Después Pérez me dice "pasá mañana que te dejo un cheque de $1000". Y bueno, pasé, cambié los cheques y con esa plata compré el portón de la escuela, el que ves ahora. (León, vecino, 63 años).

Este relato nos permite acercarnos al modo sigiloso en que opera el gobierno de la población especialmente en estos espacios de la urbe y cómo ello configura el *hacer* de los sujetos. Nos encontramos aquí con una situación que implica la necesidad de avanzar con la obra de la construcción del edificio escolar, al mismo tiempo que se carece de recursos materiales y económicos. Puesto que estos no son asegurados por el Estado, el medio para conseguirlos es la conquista, labor que encabezará un vecino en particular. Esto responde directamente a las lógicas propias del gobierno a través de la comunidad (Rose, 2007a) donde el Estado no asegura la totalidad de los recursos necesarios pero sí propicia y estimula que se establezcan alianzas, redes y vinculaciones entre sujetos, en dirección a la conquista. Esta forma que adquiere el gobierno de la población fomenta "la concentración entre el Estado y la sociedad civil, a través de la consolidación de 'alianzas estratégicas' que permitan operar en la realidad, allí donde se encuentran las poblaciones más desfavorecidas" (Grinberg, 2008, p. 156). De modo que no es el Estado el que asegura y regula directamente la vida de los sujetos pero tampoco se retira y desaparece, sino que interviene sigilosamente en la regulación de las vidas (Foucault,

1985) fomentando la autogestión de los sujetos, en quienes recaen las responsabilidades sobre la base de la inestabilidad y la carencia.

Seguidamente, las lógicas gerenciales reclaman al sujeto *empoderarse* como primera acción para conquistar aquello que se precisa y no se posee. Es así como León identifica la necesidad de colocar un portón en el edificio escolar y toma la iniciativa de conseguir dicho material. Puesto que esta construcción no está siendo asegurada por el Estado, deberá ser conquistada. Así, decide que el mejor modo de entablar una alianza estratégica es compartir un almuerzo en las inmediaciones de la escuela con algunos referentes políticos locales, quienes pueden tener, supone, la capacidad de otorgar recursos. Es interesante destacar que no se limita a convocar a una sola figura, sino que contacta a dos de ellos y no es casualidad que, de partidos políticos diferentes, *de la contra*. Es posible por tanto observar que León ha previsto que si uno de ellos decide otorgar recursos, el otro, en el ejercicio de la constante competencia entre partidos, también lo hará, y, de hecho, es lo que afortunadamente sucedió.

Un llamado telefónico o una reunión de tipo formal en el municipio podrían haber sido otros escenarios posibles, pero León se decide por planear un encuentro más informal, más cercano, como un almuerzo dentro del barrio. Para asegurarse la presencia de ambos, es él quien se encarga de ir a buscarlos y llevarlos de regreso al finalizar la jornada. Esto no es un detalle cuando recuperamos la idea latente de que en las periferias se concentran los grupos minoritarios cuya población está asociada a la criminalidad (Guber, 1991) y que, por tanto, podría significar un riesgo de robo o violencia el ingreso de alguien que no reside en el barrio.

Para entonces, León ya ha realizado una inversión para la compra de las bebidas y lo necesario para que su aliada, la esposa, cocinara un locro. Se ha ocupado de prever que nada falte: la asistencia de los invitados, su comodidad, su seguridad y lo necesario para agasajarlos con el almuerzo. Como decíamos anteriormente, la conversación de unos minutos que aquí recuperamos en el relato nos permite dar cuenta de una labor que a León le ha llevado días y múltiples

esfuerzos. Cabe destacar que aquí recuperamos un episodio referido a la escuela debido a que es el objeto central de este trabajo. No obstante, nos encontramos con que la conquista es el modo en que los y las vecinos/as han conseguido acceder a, por ejemplo, la red de agua potable y la energía eléctrica. Es así como situándonos en las líneas de ese quehacer cotidiano, el barrio nos devuelve a la escuela y la escuela, al barrio, encontrándonos con líneas de continuidad (Besana, Gutiérrez y Grinberg, 2015). Líneas que, a su vez, se ensamblan con las condiciones de precariedad/precaridad propias de estos espacios de la urbe y los modos en que el gobierno de la población opera en estos.

Si bien esta conquista ha conseguido el resultado que León esperaba, no acaba en el día del almuerzo. Uno de los políticos le otorga en ese mismo momento un cheque, mientras que el otro le pide que se acerque a la municipalidad al día siguiente a retirar uno de similar valor. Por tanto, luego de regresar a los invitados y desmontar la escena del almuerzo, el vecino concurre al otro día al edificio estatal en la búsqueda del recurso prometido, para luego cambiar los cheques por dinero e ir a comprar el portón. Insistimos en dimensionar que sobre la figura individual de León recae la planificación estratégica y meticulosa, la movilidad dentro y fuera del barrio, a la municipalidad y a ir a comprar el portón.

Otro dato que nos interesa destacar es que, en este caso, la conquista logró su cometido. Cada acción logró desarrollarse favorablemente e, incluso, este recurso perdura hasta hoy, más de dos décadas después, ya que es el portón que encontramos en la escuela. Sin embargo, no siempre se consigue el resultado esperado en cada conquista. Hemos asistido durante nuestro trabajo de campo a un gran número de iniciativas que, por diversos motivos, no lograron desarrollarse como lo planeado o que se vieron irrumpidas por cuestiones propias de la vida en condiciones de precariedad/precaridad, como podremos observar a lo largo de las próximas páginas.

Hacer escuela: *conquistar* escuela

Bajo el llamado a empoderarse, vecinos/as y docentes devienen gestores y responsables de la vida, barrial y escolar, embarcándose a diario en una multiplicidad de acciones que involucra cada conquista y en un escenario de constante fragilidad e inestabilidad. De este modo, la trama escolar se configura con las tecnologías del gobierno de la población que llaman al sujeto a hacerse cargo de sus propias vidas, a través de la agencia y la autoorganización (Grinberg, 2008). Como pudimos ver a través del relato de León, la escuela se ha ido construyendo a través de conquistas; la responsabilidad de conseguir recursos es una constante hasta la actualidad. La conquista se vuelve, así, el modo de *hacer cotidiano* por excelencia y, como veremos a lo largo de este apartado, el abanico, tan amplio y múltiple, se despliega entre el dar respuesta a la necesidad de conseguir libros de cuentos y el construir un muro[3] de ladrillos y cemento o solicitar una fumigación, o gestionar los ilegalismos como señalábamos en el capítulo anterior.

Una situación frecuente en el barrio que, a su vez, se replica en la escuela, es la presencia incontrolable de roedores. Una tarde la directora del nivel primario nos comentaba que hacía ya unos cuantos días que estaban teniendo un problema para deshacerse de unas ratas que habían comenzado a aparecer en la cocina y que cada vez veían en más cantidad.

> Acá andamos, en la lucha, como siempre... tenemos ratas en la cocina. Estamos probando con un remedio casero, a ver si funciona. Pero si ahí en ese patiecito del costado tiran de todo... yo estoy cansada de ir al Consejo escolar, de hablar, de empapelar todo el consejo... es cansador... ahora el sábado vuelvo a ir y hablar con la mujer del intendente. (Gladys, 45 años, directora).

[3] Al respecto y, para profundizar, puede leerse el capítulo de Marco Antonio Bonilla, acerca de las formas en que se gestionan, en la escuela, la autoprotección o los ilegalismos.

Como sucede en los anteriores relatos citados, los minutos de conversación con Gladys involucran incontables horas, días, tiempo y acciones que exceden su cargo docente. Aquella gestión de lo cotidiano en intersección con las condiciones de precariedad/precaridad implica atender, dar respuesta o al menos procurar hacerlo, a múltiples, diversos y constantes emergentes, como el control de una plaga. Trazando líneas de continuidad, las acumulaciones de basura resultan una constante en las calles, en el arroyo y, como lo comenta Gladys, en el patio trasero de la escuela, volviéndose así sitios donde pueden proliferar los roedores. *Tener gatos es la forma de pelear contra las ratas,* nos comentaba Verónica, una vecina, explicando que se meten en los huecos de los ladrillos que está juntando en su patio para poder ir de a poco reemplazando las paredes de su casa, que actualmente son de madera, es decir, un proceso de mejoras en su vivienda.[4]

La escuela no queda por fuera de esta problemática, sino que esta se replica puertas adentro. Asimismo, es posible trazar líneas de continuidad respecto de los modos de *hacer* a través de los cuales vecinos/as y docentes procuran dar solución a situaciones como esta. Verónica y Gladys intentan controlar la plaga con urgencia con lo que se tiene a mano, con los pocos recursos que se posee y con la dificultad de conseguir otros. En la casa de la vecina han ido adoptando gatos para que vayan cazando las ratas y reduciendo su número lo máximo posible. En la escuela, sin embargo, Gladys realiza una conquista en dos direcciones simultáneas: mientras intenta dar curso a una solicitud formal para el pedido de una fumigación desde el Consejo Escolar,[5] va probando "remedios caseros" con los recursos que se tiene o se pueden conseguir con cierta facilidad, como cemento.

Desde ya cabe preguntarse ¿cómo es que la eventual fumigación de un edificio escolar público depende exclusivamente de

[4] Para profundizar en estas descripciones puede consultarse Grinberg, Bussi y Verón (2020).

[5] El Consejo Escolar es un organismo del sistema educativo que se encarga de la administración de las instituciones escolares a nivel municipal.

la capacidad de agencia de la directora?, ¿y cómo es que se vuelve una conquista el control de plagas en la cocina de una escuela? Esta situación, a su vez, deja al descubierto otras que no consiguen ser resueltas, como que *en ese patiecito tiran de todo* pese a que Gladys ya ha intentado de múltiples modos reclamar su limpieza. Incluso, como suele suceder, han desarrollado varias alternativas iniciadas por algunos/as docentes, como el cultivo de plantas en recipientes en ese espacio, con la ilusión de que *si ven que tenemos una huerta, ya no van a estar tirando basura acá,* comentaba una profesora. De todos modos, no es la acumulación de residuos el único problema allí. En este espacio, unas capas debajo de la tierra, se encuentra una cámara séptica donde desagotan los desechos cloacales de algunas viviendas que lindan con la escuela. Con frecuencia, estos pozos desbordan por allí y dentro del edificio escolar a través de la rejilla ubicada en el laboratorio, provocándose inundaciones con aguas negras (*Imagen 1*).

Aquí una de tantas escenas que, mientras narran, interpelan los modos que atraviesan la vida cotidiana barrial y escolar las condiciones de precariedad/precaridad. Por un lado, nos referimos a aquella exposición diferencial a la contaminación o a enfermedades, ya sea por los roedores o por los desechos cloacales. Por otro lado, a la responsabilidad que recae en los sujetos de hacerse cargo de situaciones tan diversas como complejas. Gladys deviene gestora de una situación que, en otras zonas incluso no muy lejanas, se podrían resolver con la intervención del organismo encargado de la administración de las escuelas públicas, es decir, el Consejo Escolar. Es aquí cuando se pone en relieve la condición de precaridad que deja en un estado de desprotección absoluta a las poblaciones ubicadas en ciertas zonas de la ciudad.


Imagen 1. Pasillo inundado



Fuente: Pasillo de la planta baja de la escuela secundaria inundado. Se observan las puertas de la sala de profesores, de dos aulas y de uno de los baños.

Una escuela que se inunda tanto los días de lluvia como los de sol, ya que lo que desborda es la cámara séptica que está en uno de los patios y donde desagotan las viviendas aledañas.

Retomando el relato, Gladys ha tenido que concurrir varias veces al Consejo Escolar (ubicado a unos diez kilómetros de la escuela) para reclamar una fumigación. Ha intentado hablar con diferentes funcionarios, ha entregado varias solicitudes por escrito. No obstante, no ha obtenido ninguna respuesta. Seguidamente, planea buscar

algún/a aliado/a que le otorgue mayor fuerza a sus acciones e intentará acercarse un día no laborable, un sábado, a conversar con la esposa del intendente con la ilusión de generar una mayor empatía y conseguir ser escuchada por ella. Pareciera que se tratase de *su* problema y no del de una institución pública. Mientras tanto, Gladys ha iniciado en simultáneo acciones que permitan controlar la urgencia de la plaga en la cocina con los recursos que se pueden conseguir con mayor facilidad, un *remedio casero*, a ver si consigue mitigar la problemática.

Este tipo de acciones y sus vicisitudes solo pueden comprenderse en el marco de las lógicas gerenciales que propician la autogestión y el empoderamiento, que delegan responsabilidades en los sujetos, apelando a los lazos afectivos con la comunidad y que en intersección con las condiciones de precaridad no hacen más que profundizar la desigualdad a la que están expuestas ciertas poblaciones. El llamado a empoderarse involucra aquí hacerse cargo por completo de una situación y esto deviene, como hemos estado describiendo, en la labor agotadora de gestionar una multiplicidad de acciones, recursos y situaciones que componen cada conquista y que se agregan al ya extenso listado de aquellas que, de por sí, recaen a diario sobre la Dirección de toda escuela.

No se trata de situaciones aisladas, de emergentes esporádicos, sino que la conquista configura la vida cotidiana escolar donde los y las docentes se encuentran *en la lucha, como siempre*. A continuación, nos interesa detenernos en cómo este devenir gestores/as en y de la precaridad afecta a los y las docentes quienes acaban permanentemente tensionados/as entre la lucha y la frustración.

Docentes en tensión: entre la lucha y el dolor

Estar menos informados/as que el resto, no ser tenidos/as en cuenta para comunicaciones generales, ser dejados/as de lado, como sostiene la profesora en el siguiente relato, se encuentra directamente

vinculado a aquella condición de precaridad de los barrios empobrecidos respecto del resto de la ciudad. A partir de aquí, los y las docentes se anticipan, no se quedan a la espera de la llegada de las convocatorias o informaciones, sino que están permanentemente *a la pesca* de ocasiones que puedan convertir en oportunidades.

> Nunca somos los primeros este tipo de escuelas. Nos enteramos de casualidad porque estamos metidos. Yo les digo siempre a las chicas: "averigüemos, metámonos". Les digo: "Fijate si hay algo". Y saltó esto. Entonces empezamos la inscripción, y te aprietan que la inscripción acá... ojo que la inscripción termina acá... mentira, pero ya nos están apretando. Que rápido, que el proyecto... ahora el 25 me tengo que presentar con el proyecto. Ya igual casi lo tengo terminado. (Lidia, docente, 53 años).

Anticiparse y estar en constante estado de alerta se vuelve una de las estrategias que el *hacer* en la precaridad involucra. *Meterse, fijarse si hay algo* permanentemente es el modo en que los y las docentes logran acceder a proyectos, concursos, convocatorias. En la mayoría de los casos, estas suelen tener un reconocimiento, ya sea un premio en dinero o algún recurso para equipamiento o bien el hecho de *participar a la par de otras escuelas del distrito,* como nos comentaba Lidia en otra conversación. La posibilidad de mostrar sus proyectos adquiere importancia en dos direcciones. En primer lugar, contrapone aquella situación diferencial de ser *dejados/as de lado o desinformados* con un mostrar-se, mostrar que allí está la escuela del barrio, una escuela presente. En segundo lugar, ofrece a sus estudiantes experiencias donde puedan conocer otras escuelas e incluso otros lugares, teniendo en cuenta que muchos/as de ellos/as no suelen salir con frecuencia fuera del barrio en el que viven.

De modo que conquistar en la precaridad agrega al trabajo habitual del/la docente de llevar a cabo un proyecto escolar, de la planificación y la evaluación, otras acciones *ad hoc* que involucran desde conseguir enterarse de una convocatoria vigente hasta reunir el dinero necesario para pagar el micro que los llevará a una salida educativa.

> Ya mandé mail a la reserva de Ituzaingó para que nos den fecha para finales de octubre, ahora me tienen que contestar. Ayer estuve en la municipalidad por otra cosa y le comenté a la gente de Educación el tema de aislar una parte del zanjón. Les expliqué lo de las olimpiadas, el trabajo con ustedes... ella no supo decirme, pero me dijo que iba a hablar con el sector que correspondía y me llamaba para darme una respuesta. Lo que les conseguí a los chicos es una visita a Colombraro, la fábrica de plásticos [...] ellos también hacen un tratamiento al agua por el trabajo con los plásticos... nos dan el micro. (Elisa, docente, 43 años).

A partir de este relato, resulta interesante problematizar cómo encontramos frecuentemente en las conversaciones con los y las docentes la acción, el verbo *conseguir*. Indagar la etimología de este verbo nos remite a una acción dirigida por un deseo, vinculada a otras acciones tales como ganar, agenciar, incluso conquistar. *Les conseguí a los chicos una visita* deja a la vista el deseo de Elisa de ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje, de conocer otros espacios, de abordar propuestas que resulten atractivas y que respondan a los programas de la asignatura. Asimismo, nos interesa poner en relieve cómo la profesora logra conseguir una salida escolar en la que, además y no menos importante, les *dan el micro.* Esto no es un detalle ya que, como hemos estado abordando, las conquistas atienden a una multiplicidad de emergentes que van surgiendo a lo largo del día, semana o mes y, como veremos a continuación, no contar con dinero para la contratación de un transporte escolar puede significar la imposibilidad de concretar un proyecto por el que se ha estado trabajando durante jornadas.

Retomando el relato anterior, nos encontramos una vez más con las vicisitudes del devenir gestores en la precaridad concentradas en escasos minutos de conversación con la profesora. Por un lado, nos cuenta que ya entregó las autorizaciones a un curso para la realización de una salida en el marco de un proyecto sobre diagnóstico y

plan de remediación ambiental.[6] Como es frecuente que los y las estudiantes se ausenten a clases por diversos motivos, como por ejemplo días de lluvia que usualmente provocan inundaciones, conseguir las autorizaciones firmadas en tiempo y forma es, a veces, una tarea desgastante. Es por ello que Elisa se anticipa y las entrega con suficiente tiempo. Simultáneamente, crea un grupo de Whatsapp donde recuerda a diario a los y las estudiantes esta y otras tareas referidas a la asignatura. Además, pide ayuda a preceptores/as y profesores/as que dictan clases los días que ella no asiste a la escuela, para que recojan la documentación que vayan llevando de modo que pueda ir reuniéndola para la fecha de la visita.

Así, es posible observar cómo los proyectos son gestionados por un/a docente que va tendiendo redes de aliados/as con otros/as para intentar que todo funcione como es deseado. Se anticipa a emergentes que sabe que pueden ocurrir, como las ausencias de los/as estudiantes o la falta de recursos para trasladarse. Incluso, hemos acompañado a profesores/as que cargaban su tarjeta personal de transporte público para llevar a los y las jóvenes a alguna actividad fuera de la escuela. Cabe mencionar que, como la mayoría de los casos, Elisa tiene varios cargos y trabaja los tres turnos –mañana, tarde y noche– en distintas instituciones. De manera que es posible dimensionar cómo las acciones que recupera este breve relato se replican en la mayoría de los espacios donde ella trabaja y, con ello, los esfuerzos y el cansancio que implican para una persona llevar adelante esta multiplicidad de acciones que recaen sobre sus espaldas. Mónica, Lidia, Nicolás, Gladys componen esa trama cotidiana escolar, tensionados/as permanentemente entre el deseo de luchar por conseguir aquello que no se posee, a través de la conquista y el

[6] Se trata de una convocatoria realizada durante el año 2016 por el Comité de Cuenca del Río Reconquista (ComiRec) y la Autoridad del Agua (ADA) donde se proponía a las escuelas secundarias emplazadas a lo largo de la cuenca del Río Reconquista problematizar sobre la situación ambiental del barrio de su escuela y plantear un posible plan de remediación de la misma. Las convocatorias siguieron realizándose, incluso, hasta 2019. Para más información ver: http://www.ada.gba.gov.ar/node/27

agotamiento que implica enfrentarse a un sinfín de acciones atravesadas constantemente por emergentes que no dejan de poner en jaque cada situación.

> Los vi entrar por el patio y no quería que se me escaparan. Necesito que nos ayuden con varias cosas. Resulta que vamos a participar de la maratón de lectura y vamos a ir a leerles un cuento a los chicos de primer ciclo de la primaria. Para eso te quiero pedir si no me ayudás a hacer un rotafolio, yo me acordé que vos sos maestra jardinera y pensé que nos podías ayudar. También ayudándonos a conseguir algunos cuentos que sean para esas edades... Después ellos ya estuvieron investigando sobre Ernesto de la Cárcova, los mandé a investigar y ya me fueron trayendo... Lo otro es que van a venir del Ministerio a evaluar al tercer año, en dos áreas y una es la mía. A nosotros también nos van a evaluar. Les van a tomar un *múltiple choice*, si ustedes tienen alguno como para que yo los vaya preparando y me lo pudieran traer. (Mónica, docente, 48 años).

A través de este relato es posible observar la multiplicidad de tareas simultáneas en las que Mónica está involucrada: una maratón de lectura, un proyecto de investigación sobre la obra del artista Ernesto de la Cárcova y una evaluación que llevará a cabo el gobierno nacional tanto a grupos de estudiantes como de docentes. La profesora se anticipa y nos solicita ayuda para abordar algunas de esas actividades. *No quería que se me escaparan,* es decir que está atenta, literalmente, mirando por la ventana del salón de clases, a nuestra llegada, buscando la oportunidad de conseguir aliados/as. Es interesante aquí poner en relieve que esta búsqueda no responde únicamente a conseguir recursos materiales, sino que nos encontramos con que se trata también de una posibilidad de compartir las vicisitudes de la cotidianeidad escolar e incluso cómo afectan a la vida personal. Es en este marco que es posible acercarnos a la comprensión del dolor que se produce cuando no se logra conseguir aquello que se desea, a pesar de haber dedicado tantas horas y esfuerzos en ello. Es decir, cuando pese a las múltiples acciones que procuraron atender a los

emergentes, las condiciones de precariedad/precaridad hacen que, por ejemplo, un día de lluvia ponga en jaque todo un proyecto y no alcance su fin. La trama escolar en intersección con estas condiciones se dirime a diario entre la inestabilidad y la fragilidad constante, de modo que por diversos y frecuentes motivos, muchas de las conquistas que se inician no alcanzan a conseguir lo planeado.

> Al final no pudimos ir porque nos habían dicho que nos iban a mandar micro y a último momento nos dijeron que no y ya no podíamos contratarlo nosotros, era imposible... un micro hasta allá te cobra un montón... lo peor fue decirles a los estudiantes. ¿Cómo decirles que al final no íbamos a ir después de que los tuve semanas y semanas persiguiéndolos con los papeles, las autorizaciones...? Yo me siento que los estoy defraudando, después no confían más en una. Igual lo entendieron... no sé... Yo les expliqué bien cómo habían sido las cosas y ellos, –Bueno, –me decían –No pasa nada, profe. Pero ¿qué querés que te diga? A mí me duele que pasen estas cosas. (Elisa, docente, 44 años, 2017).

Estas palabras son de Elisa, la misma profesora que a través del relato antes citado nos presentaba un abanico de acciones en las que estaba involucrada: la búsqueda de alternativas, la anticipación a posibles emergentes, etc. En este caso, como en muchos otros, no se logró conseguir aquello por lo que se estaba trabajando. Retomando la etimología del verbo conseguir, su antónimo es *perder* y lo que Elisa transmite en sus palabras se asemeja mucho a haber perdido una batalla. Por un lado, se lamenta por no haber podido realizar la salida escolar que enriquecería al aprendizaje de los y las estudiantes en relación con los contenidos de la asignatura. Simultáneamente, nos expresa que le *duele que pasen estas cosas* y que *siente que los está defraudando.*

El dolor entra en tensión con la lucha con la que se inicia e intenta llevar adelante cada conquista. Como hemos estado describiendo a la luz de los relatos de campo recuperados en estas páginas, el quehacer cotidiano en los espacios empobrecidos de la urbe metropolitana

sucede en el marco del llamado a empoderarse. Llamado que recae sobre los hombros de los y las docentes quienes devienen gestores de múltiples acciones, surcando emergentes en un escenario de desprotección e inestabilidad. En simultáneo, pareciera que no hay tiempo para quedarse en el dolor porque siempre hay una urgencia de una conquista latente por *emprender.* La urgencia, la necesidad, el deseo y la búsqueda constante se van enredando con las líneas que configuran la trama cotidiana de las escuelas emplazadas en los espacios urbanos donde se yuxtaponen condiciones de precariedad y precaridad.

Palabras finales a modo de cierre

A lo largo de estas páginas hemos procurado caracterizar la trama cotidiana escolar en espacios de la urbe donde entran en intersección condiciones de precariedad y de precaridad. Hemos puesto en relieve esta singular forma de exposición diferencial que afecta a algunas poblaciones en particular, respecto de aquellas emplazadas en otras zonas de la ciudad. Propusimos a modo de hipótesis general que las lógicas gerenciales que llaman al sujeto a *empoderarse*, en las escuelas ubicadas en los barrios empobrecidos de la ciudad, dejan a los y las docentes gestionando una vorágine constante de diversas y simultáneas acciones (Grinberg, 2015, 2017, 2019). Acciones que problematizamos a partir de la noción de *conquista.*

Seguidamente, centrándonos en relatos obtenidos durante el trabajo de campo, hemos procurado caracterizar en detalle las líneas que componen cada conquista. Nos referimos a cómo tienen lugar aquellos modos de *hacer* que persiguen conseguir lo que se desea y no se posee. Desde los episodios mencionados en dicho material empírico, hemos podido visualizar que aquello puede significar algo más bien sencillo, como libros, hasta algo más complejo como la protección estatal en situaciones de peleas y disparos. En este sentido, si bien las conquistas pueden direccionarse hacia los elementos más

diversos, nos encontramos con la posibilidad de trazar líneas de continuidad entre los modos de *hacer* en el barrio y dentro de la escuela.

A través de las palabras de León, de Lidia, de Elisa, de Nicolás y de Gladys procuramos un acercamiento al quehacer diario en un contexto donde se yuxtaponen condiciones de precariedad y de precaridad; donde el llamado a la autogestión implica que un/a docente o vecino/a cargue sobre sus hombros situaciones tan complejas como diversas, conseguir dinero para comprar un portón o una fumigación para deshacerse de las ratas que habitan donde se prepara la comida de los y las estudiantes. En este capítulo procuramos poner en cuestión cómo este devenir gestores/as en la precaridad queda atravesado por tensiones constantes donde se entraman la lucha, el deseo, el agotamiento, el dolor y la frustración como hebras de un mismo ovillo.

Se fueron “todos” de la escuela, pero se quedaron “ellos”

Patricia Peuchot

Este capítulo, a diferencia de los otros que componen este libro involucró la realización de un trabajo en terreno en una escuela emplazada en otro de los asentamientos precarios que crecieron al calor de las crisis de fines del siglo XX. La escuela donde se realizó el trabajo en terreno fue fundada en los años cincuenta y es justamente en esos años que ve cambiar su matrícula. De un barrio y una matrícula de familias de sectores medios, principalmente de trabajadores y empleados públicos, paulatinamente van matriculando a la población que crecía a la par del crecimiento de un asentamiento. Un área descampada que, como tantas otras zonas del partido de General San Martín o más bien del área metropolitana, se fue volviendo *villa*. El título de este capítulo, Se fueron “todos” quedaron “ellos”, resultado de una de entrevista que realizamos, describe y remite a los procesos de cambio ocurridos en ese barrio y sus efectos en la escuela a partir de las transformaciones urbanas que llegaron junto con las crisis socio económicas que se produjeron desde fines del siglo pasado. Este capítulo presenta los modos en que ambos procesos fueron vividos: la modificación profunda del espacio urbano que también lo fue de la escolarización. Como lo hemos venido discutiendo, la realidad educacional no solo no ha quedado ajena a esos procesos de cambio

ocurridos, sino que la escuela se volvió lugar clave para el estudio de esas dinámicas desde el punto de vista de los sujetos, es decir, maestros/as y alumnos/as que conforman la cotidianeidad de las aulas, las instituciones y, sin dudas, de la urbe metropolitana.

Procesos de crisis y reconfiguración que involucraron, como se discute en otras partes de este libro, el crecimiento de los asentamientos y villas en algunas zonas urbanas en forma más o menos generalizada. Es el caso del partido de General San Martín, donde la creación y consolidación de las villas se produjo con migraciones de origen geográfico diverso (Grinberg, 2009b; Grinberg, Seitler y Machado, 2011) desde principios de siglo, pero, fundamentalmente, desde los años setenta. Este proceso se vivió de modo muy palpable en la escuela donde se desarrolló el trabajo en terreno que se discute aquí. En este capítulo nos adentramos en los flujos urbanos, los movimientos y transformaciones de la matrícula escolar, el proceso mediante el cual mientras unos llegaban los otros se iban, desde las voces de los docentes de la escuela.

Así lo plantea una de las docentes quien describe cómo, hacia mediados de la década del setenta comienzan a observar la instalación de aquello que pronto se volvería una de las villas más conocidas de la localidad:

> pasaba gente cargada con chapas, principalmente durante la noche y así se fueron instalando. (Marta, exsecretaria de la escuela, 61 años).

Como en muchos otros barrios, este también se iría poblando a través de movimientos donde “cada grupo familiar o cada individuo llega al predio por su cuenta y levanta su vivienda en las condiciones que puede” (Grinberg, 2009b, p. 87). Entre los años ochenta y los noventa, la población fue aumentando notoriamente. Los procesos de transformación del barrio y de la escuela han ido en paralelo: cuando la escuela se inauguró, en el año 1955, el asentamiento no existía; sus primeros pobladores se instalaron en los terrenos cercanos que formaban parte de una gran quinta deshabitada. En esa zona, según

los recuerdos de los vecinos, dicha quinta, de una gran extensión, contaba con una gran cantidad de perales y una laguna poblada por ranas. Los alumnos de la escuela y docentes de esa época, cuando comenzaban los días primaverales, concurrían a la orilla de la laguna a disfrutar de momentos de esparcimiento con sus alumnos, el comúnmente llamado *pícnic*. En esas épocas las restricciones y controles para las salidas de los alumnos del establecimiento junto con sus docentes eran mínimas. La escuela se encontraba a escasas tres cuadras de la zona.

Con el correr de los años y el desborde de la capacidad de las grandes ciudades para albergar a migrantes internos y externos, los asentamientos y villas de emergencia continuaron creciendo en los márgenes de las urbes, caracterizados por la precariedad de las condiciones de vida de la población. Lo antedicho propició el surgimiento de nuevos territorios y el emplazamiento de nueva población en la zona de la laguna.

A diferencia del crecimiento de los barrios obreros, las villas suponen algo *sui generis*, no tanto ligado a la instalación de un barrio nuevo sino a un poblamiento constante sobre rellenos de basura, con nula o escasa urbanización. Esto es, un poblamiento que combina pobreza urbana y degradación ambiental (Grinberg, 2011, 2015, 2017):

> Es así como ocurre "la producción en masa de áreas hiperdegradadas", que supone una urbanización provocada por la propia agencia de los sujetos que a falta de otros medios, levantan sus propias viviendas en los cordones periféricos que, sucesivamente se anexan al núcleo de la ciudad o en zonas devaluadas en su propio interior, careciendo de toda clase de servicios públicos y desarrollando todo tipo de empleos informales para asegurarse la subsistencia. (Grinberg, Dafunchio y Mantiñán, 2013, p. 123).

En sus inicios, la escuela recibió a la población del barrio que la rodeaba; barrio de casas bajas, poblado en su mayoría por empleados del ferrocarril con sus familias y algún que otro comercio. Los primeros

años de la historia de esta escuela refieren a familias con niños que tenían cubiertas sus necesidades de abrigo, alimentación, cuidados sanitarios, conformando una población de sectores obreros, empleados municipales y otros empleos de la creciente vida urbana. Progresivamente, a medida que la zona de la laguna se fue habitando de modos precarios y precarizados, la escuela se fue poblando cada vez más con niños/as provenientes de ese nuevo asentamiento mientras que las docentes comenzaron a ver cómo la población inicial se alejaba en busca de otras instituciones educativas.

Es ese proceso y las tensiones que conlleva, lo que se describe aquí a través de las significaciones que los sujetos –principalmente docentes– otorgan a los procesos vividos en esta escuela y en el barrio, en especial de los significados que asignan a los cambios –en el alumnado, en los vínculos entre docentes y estudiantes y también entre pares, en las condiciones de vida de los/as alumnos/as, sus familias y en las del barrio en general–. Lo dicho hace necesario describir, también, las confrontaciones, reflexiones, sentidos, sentires, pensares, pesares que las docentes expresan sobre una forma de vida diferente a –y desconocida para– la de ellas y también diferente a la que conocían respecto de sus estudiantes hasta el momento en que esas transformaciones comenzaban a producirse. Probablemente, desconocida en general, salvo por quienes las vivían.

Atendiendo a todo lo anterior, en este capítulo se procura la comprensión de este proceso a través del relato de las docentes acerca de este. Solo se hace esta diferencia para comprender las modificaciones producidas en este espacio urbano a partir de cómo las enuncian las voces que se presentan aquí. El debate en torno de esa experiencia se sostiene en la observación participante y en la realización de entrevistas a maestras y autoridades escolares que trabajaban en la escuela. A lo largo del texto utilizamos las nociones *barrio y villa*, en tanto categorización que surge en el trabajo en terreno y según cómo los diferentes sujetos entrevistados van describiendo este proceso. Sin duda se trata de una clasificación por demás compleja que deja

a un grupo de la población en una posición de subbarrio. No se trata aquí de sostenerla sino de someterla a discusión.

La marginalidad urbana entra a la escuela

Una particular forma de la pobreza y marginalidad se coló por las puertas y la cotidianeidad escolar fue cambiando al ritmo de los tiempos que le tocó vivir. Entendemos por marginalidad urbana a las condiciones de grupos de personas que están al margen de la actividad económica productiva, de contar con una buena alimentación, vivienda, educación, vestimenta, formas de recreación, asistencia médica. O sea, las situaciones que viven quienes de alguna manera se encuentran *al margen de* los bienes y servicios a los que el resto de la sociedad urbanizada tiene acceso. No necesariamente significa que están *afuera*, sino que están en los bordes, en las fronteras invisibles que separan a los unos de los otros. Siguiendo a Wacquant (2007), nos referimos a la estigmatización territorial, la sensación de encierro social, la degradación simbólica y el deterioro físico que condicionan las visiones de sí que tienen los sujetos, afectan las relaciones interpersonales y sus posibilidades de desarrollo.

En este caso en particular, la *villa* se fue configurando en una zona baja e inundable que, justamente, por esas condiciones ambientales estaba fuera o muy al margen del mercado inmobiliario. Como se viene sosteniendo, inicialmente, en las décadas del cincuenta y sesenta, la escuela estaba poblada por alumnos/as del barrio de sectores obreros y empleados de oficina que vivían en casas y tenían sus necesidades básicas satisfechas. Cuando *la villa* se fue formando en los alrededores, comenzaron a escolarizarse niños/as que vivían en lo que en esos años eran nuevas formas de la vida urbana donde, como Grinberg (2017) lo señala, pobreza y ambiente se entretejía y continúa entretejiéndose. En este nuevo barrio se instalaron muchas familias con hijos/as en edad escolar, por lo que la población de la escuela fue aumentando.

Los entrecruzamientos entre ambos márgenes, los de un *barrio* que se volvía también *villa,* desde la perspectiva de la vida diaria de la escuela son los que interesa describir. Los tiempos que les tocaron transitar a docentes y alumnos/as muestran una delgada línea que divide el sentirse *adentro* o *afuera* de la escuela y de su propio barrio, así como de la sociedad en su conjunto. La marginalidad o el hecho de *dejar de lado a*, *ser dejado de lado* o *alejarse de,* se extiende desde el barrio hacia la escuela cuando los hijos de los nuevos habitantes se fueron matriculando hasta conformar, en el día de hoy, una población que se homogeneizó respecto de su procedencia barrial. Como se presenta en la *Tabla 1,*[1] esta escuela pasa a ser una de las que recibe solo a la población del barrio, del asentamiento.

De hecho, la matrícula de la escuela se redujo drásticamente y se compone totalmente de alumnos/as provenientes del ahora no tan nuevo barrio. En los años noventa, la matrícula de la escuela correspondía a 435 alumnos/as entre los dos turnos (mañana y tarde); en el año 2014 la escuela contaba con 104 alumnos/as matriculados/as entre ambos turnos, produciéndose un descenso del 77%. Más allá de esta composición del alumnado, este descenso coincide con los relatos de las docentes de la escuela.

A la vez que el cambio en la urbe con el poblamiento de la laguna, que fue quedando a espaldas del barrio, se fue trazando una imaginaria línea divisoria entre ambas realidades urbanas. Y ello marcó también la vida de la escuela. Los/as niños/as de las familias que originariamente concurrían a la escuela se fueron a otras escuelas a medida que se incrementaba el número de estudiantes provenientes de este nuevo barrio que se volvía *villa*. Tal como relata una docente:

> Los padres de unos niños buscaban evitar su cercanía con los otros, por lo menos dentro de la escuela. (Mónica, docente de cuarto grado).

Así, esos *primeros/as* alumnos/as y familias se van a otros establecimientos hacia zonas céntricas donde hay oferta de escuelas tanto de

[1] La *Tabla 1* se encuentra en el capítulo escrito por Sofía Dafunchio.

gestión estatal como privada. Es interesante, en este marco preguntarse y focalizarse en las tensiones vividas por docentes, familias y alumnos/as al transformarse la matrícula de la escuela. Aun cuando fueron múltiples las situaciones que se produjeron en este proceso de cambio, aquí nos ocupamos del sentir de los actores.

Como dijimos, los/as alumnos/as ya no eran los/as mismos/as, el barrio tampoco lo era. En el relato y memoria de las docentes aparecen términos como los *unos*, los *nuestros*, *los no-de-la-villa*, *unos se fueron yendo y quedaron estos*, *el barrio vs. la villa*. Desde ya, no se trata de algo privativo de esta escuela sino más bien de las transformaciones y tensiones de la urbe y de cómo la escuela fue pasando a ser *la escuela de la villa o de los villeros*. Tal como expresan sus docentes, ello no deja de expresar múltiples disputas, tensiones, sentires, pesares y pensares. La marginación y las pujas por entrar a la escuela de quienes llegaban y sabían que no eran queridos, generaron procesos de marginación, malos tratos. Como manifiesta una docente:

> Los niños de la villa se automarginaron y trataban mal a los otros niños. (Mónica, docente de cuarto grado, 54 años).
>
> Por ejemplo, cuando algún alumno de la villa cumplía años, los papás de los que no vivían allí, no se animaban a entrar en el barrio para llevarlos al festejo. (Marcela, directora de la escuela).

En los relatos de las docentes se lee la marginación, de unos y de otros, ya sea en clave propia (auto) o hacia los demás. Unos que *tratan mal* a otros y, también, quienes optan por no dejar que sus hijos/as vayan a los cumpleaños o por *sacarlos/as* de la escuela y llevarlos/as a otra institución con el fin de que no se relacionen con quienes hasta ese momento eran sus compañeros/as de clase. A su vez, la marginalidad entra también en las mismas aulas desde la perspectiva de las docentes, quienes empiezan a percibir cómo *sus* alumnos/as parten y quedan *otros*, los que recién llegan, los que no han construido su pertenencia a la institución, los que se van asentando y asentando y asentando, a medida que pasan los años.

En este sentido, la cuestión está en cómo la vida escolar se transforma en contextos y barrios en que sujetos e instituciones "arrojados a su propia suerte, transitan la lucha cotidiana por sobrevivir" (Grinberg, 2009b, p. 85). En suma, se trata aquí de pensar en una trama en que la escuela va deviniendo marginal a medida que el barrio se transforma y las vidas de quienes concurren a ella van siendo definidas o ubicadas en la marginalidad.

Los relatos de las docentes sobre las transformaciones en la población escolar

Los relatos de las maestras respecto de cómo vivieron los cambios con respecto a su población escolar, nos remiten a los significados, los vínculos que tienen tanto con *aquellos/as* alumnos/as como con los/as actuales, pero también a cómo las políticas educativas fueron atravesando la vida escolar. Esto es, nos referimos a que las...

> líneas de la vida escolar requieren situarse en intersección con el barrio, especialmente en sociedades que, como la Argentina, desde fines del siglo XX han vivido traumáticos procesos de pauperización de la población que implicaron el crecimiento constante de aquellos espacios urbanos comúnmente llamados villas miseria. (Grinberg, 2015, p. 123).

En este sentido, "escuelas y barrios transitan derroteros muy similares" (Grinberg, 2015, p. 123), que se intersecan y afectan recíprocamente. Respecto de los movimientos de matrícula esto adquiere notas muy particulares. La matrícula de esta escuela se fue reduciendo al punto de hasta amenazar la existencia de cursos, e incluso la permanencia de la escuela en sí. Ello, en tanto quienes concurrían procuran recorridos que les parecen más prometedores. Ahora, las escuelas denominadas céntricas, que pasan a ser las elegidas por la población que se aleja de la escuela, ni son tan céntricas ni se diferencian tanto por la población que concurre a ellas. Las diferencias

parecen estar en las esperanzas o expectativas que generan esas escuelas en las familias, pero también en algo que suele pasar desapercibido en los análisis y que remite a las condiciones de escolarización. Así, las *escuelas céntricas* se diferencian no tanto por su población sino por la esperanza o la expectativa de unas mejores condiciones de escolarización:

> Cinco años atrás la escuela tenía mucha más matrícula. Al pasar los años fue descendiendo, lo que provocó que hubiera que unir secciones porque no se cubría el ingreso a primer grado. Según un estudio de campo que hice, comprobé que se desplazaban a escuelas públicas de la zona céntrica. Estas mismas escuelas, años anteriores realizaban un rechazo encubierto a estos alumnos, pero después comenzaron a inscribirlos y los padres las preferían porque veían una mejora en el nivel de sus hijos, dado que ofrecían (no sabemos cómo) computación y otras actividades atractivas, que nosotros no tenemos. Porque, por ejemplo, computadoras acá no hay... Además, estimaban peligroso el tema de que haya secundaria en nuestra escuela y sus hijos estén en contacto con alumnos mayores. Muchos de ellos, pasado un lapso de tiempo, regresan a nuestra escuela. (Mónica, docente de cuarto grado, 54 años).

Según el relato de esta docente hay una cadena de rechazos, primero por parte de las familias de los/as niños/as del barrio lindante con la escuela y, después, por las dinámicas de diferenciación de la escolarización que se generan en escuelas de gestión estatal –y más aún privadas. Así, entre otros procesos aquellas escuelas que evitaban inscribir niños provenientes de las *villas*, más adelante y con motivo de las fluctuaciones generales de matrícula de las escuelas públicas comenzaban a generar estrategias para captar a las familias.

En el relato también se vislumbran cómo esos cambios en la población escolar afectan a y se ven afectados por otras dos dimensiones de los procesos de escolarización, muy asociadas con las políticas de escolarización (Grinberg, 2009c; Orlando, 2018) y los criterios que las familias ponen en juego –si es que pueden barajar

alternativas– para la inscripción de los niños en las escuelas. El diferencial acceso y disponibilidad de recursos se mueve al calor de las esperanzas y apuestas de las familias en la escuela. Como se discute en otros capítulos del libro,[2] este diferencial es el que deja a docentes y familias en un estar a la pesca de recursos (Grinberg, 2017) que, a pesar de los esfuerzos, siempre quedan un paso atrás.

De hecho, esto involucra los cambios en la vida escolar y de los vínculos a partir de la *transformación urbana del sistema escolar* (Grinberg, 2011) y de algo que ocurriría más adelante asociado a la obligatoriedad de la educación secundaria y por tanto a la incorporación de adolescentes a la escolarización. Otro aspecto refiere a las posibilidades de que las propuestas pedagógicas quedan asociadas a los recursos con los que cada institución cuenta y, desde allí, pueden resultar más o menos atractivas o prometedoras para las familias.

Estrechamente relacionadas entre sí, la primera de esas dimensiones obedece a la creación de la EGB en 1995, que trajo como correlato la incorporación de dos años, luego del séptimo, a la antigua primaria. Así, la escuela debió resolver con escaso tiempo, no pocas tensiones y nula capacitación de sus docentes, las dinámicas de trabajo con una población que, hasta ese momento, concurría a instituciones que pertenecían a un nivel secundario de cursada no obligatoria. Todo ello se enmarca en un contexto donde la pauperización de la población se combina con la escasez de recursos de que disponen las instituciones para propiciar mejorar edilicias, así como para sostener propuestas pedagógicas que se ajusten a las necesidades y características de los/as nuevos/as estudiantes. Como señalamos, las instituciones públicas y los sujetos quedaron librados a hacer lo que podían con lo que tienen (Grinberg, 2008), de forma tal que los aportes de las cooperadoras escolares se volvieron sustanciales y en esta escuela también magros; una escuela cuya población

[2] Sobre el quedar, docentes, estudiantes y actores de la comunidad, a la espera de recursos o en la búsqueda constante de oportunidades pueden consultarse los capítulos escritos por Sofía Dafunchio, Eliana Bussi, entre otros.

se compone de familias desocupadas cuyo principal ingreso son las changas o los planes sociales, si no tiene otra fuente de ingresos, solo ve pasar frente a sí una cadena de necesidades.[3]

La progresiva fragmentación urbana fue transformando a algunas escuelas en lugares de rechazo, tal como relata una de las docentes con respecto a cómo los vecinos de la escuela ven a sus actuales alumnos:

> El barrio que rodea la escuela se queja de ellos, vienen y comentan que les molestan sus desmanes en la calle, o la pelota que cae en sus jardines y no quieren abrirles la puerta para devolvérselas. Nosotros les permitimos que sigan jugando porque no tienen espacios para hacerlo fuera de la escuela y tampoco acceden a los clubes. Otra de las quejas es porque pintan las paredes de las casas, pero yo veo que en todos los barrios pintan, no acá nada más. Lo toman peor porque son de la villa y además sienten miedo de ellos y de sus hermanos mayores. Uno los defiende, yo me siento protegida por ellos, los conozco, sé que me valoran y no me va a pasar nada. (Mónica, docente de cuarto grado, 54 años).

El rechazo viene de la mano de las quejas y temores de algunas personas del aquel viejo *barrio* que no viven en la *villa*, quedando expuesto una vez más que la *villa* no es considerada *barrio.* También, la docente expresa el lugar que va ocupando la escuela para familias y estudiantes que van a la escuela: se siente protegida y segura de que a ella no le van a hacer nada porque *la conocen.*

En cuanto a las temporalidades, el relato de las docentes remite a un presente peor que el pasado, al anhelo por el retorno de lo que fue y la preocupación por lo que será. En sus expresiones, incluso, en la voz de una misma persona, las diferenciaciones entre el *barrio* y la *villa* se tensionan con la negación de las diferencias y, luego, con el deseo de integración:

[3] Para más detalles sobre estas cuestiones y con el foco puesto en otra escuela, puede leerse el capítulo escrito por Eliana Bussi.

> Sería bueno también que no haya tanta separación, esta era una escuela de barrio y ahora solo vienen los de la villa, me pregunto ¿por qué no vienen los vecinos? ¿El que vive a la vuelta? ¿El de la otra cuadra? No hay diferencia, si se integraran habría un avance, sería un colectivo interesante, como en otras épocas, que cuando había alguien con una carencia otro lo ayudaba...serían todos más solidarios. La sociedad es muy discriminatoria, no los mandan porque vienen los villeros. (Melina, docente de la escuela de segundo grado).

Que no haya separación ni discriminación, que haya integración y más solidaridad son las expectativas de esta docente ante lo que vive como cambios en la población escolar. Cambios que, consideran las entrevistadas, tendrían que manifestarse al considerar que la villa es el barrio también. La imagen o la promesa de una escuela única e igual para todos/as se tensiona en la vida escolar, no solo en las trasnformaciones de la matrícula sino en la esperanza de la escuela como lugar donde las diferencias se encuentran.

Entre rechazos, miedos, defensas y valoraciones, las docentes entrevistadas sostienen su tarea que no deja de ocurrir como práctica social específica con individuos y en situaciones concretas. Ser docente en este tipo de escuelas, siguiendo a Bussi, "es una decisión de vida que involucra el profundo sentimiento del pertenecer al barrio, de estar a la par de las familias y vecino..." (2013, p. 69). Los y las docentes hoy viven conmovidos, en muchos casos por las situaciones desfavorable en la que viven sus alumnos. Surge en ellos/as la necesidad de colaborar y comprometerse con sus problemáticas, tienen la intención de ayudar, desde su lugar. Conseguir útiles, averiguar la situación en la que viven sus familias y aportar alimentos se vuelve parte de una de las tantas tareas diarias de las escuelas.

De esta forma, las pujas por la escolaridad ocurren entre los flujos urbanos, los márgenes de una ciudad que expande sus límites al calor de crisis sociales que transforman de modo profundo la vida de las escuelas. Ello tanto porque los sentimientos de aprobación y rechazo van a ocurrir en la escuela de modo clave, como porque la propia tarea diaria se ve modificada en la gestión de unos recursos

que no se tienen, que no llegan y hay que salir a buscar o, simplemente, paliar.

Palabras finales a modo de cierre

A través de los relatos docentes de la vida de una escuela nos hemos ocupado de las transformaciones recientes del sistema escolar. Observamos que el entrecruzamiento entre las distintas realidades del *barrio* y de la *villa*, remiten a las marcas de la urbe (Grinberg, 2020) donde la palabra *villa* viene a ser aquello que se deja como no formando parte del *barrio.* Un proceso que fue permeando la vida de las escuelas y modificando su cotidianeidad. Si bien aquí nos hemos ocupado de una escuela, sin duda se trata de procesos que no son privativos.

La vida de estas escuelas se fue transformando en espacio estigmatizado y de estigmatización.

Así, con los años y al amparo de las lógicas gerenciales de la educación las precariedades del barrio se fueron volviendo al edificio y extendiéndose a su interior. Una vez más se hace presente la borrosa línea que divide a los unos de los otros, a los todos de un principio a los “estos” del ahora, a los nosotros de los ellos, a los que se fueron y a los que se quedaron.

La escuela, en su devenir, retoma parte de su historia y se convierte en otra, marcada por otro tiempo histórico que le toca vivir como institución, que es, a su vez, el tiempo y el clima de época que vivimos todos/as. De hecho, la escuela “... en medio de las innumerables situaciones trágicas que forman parte de un cotidiano cada vez más traumático, es el lugar que siempre está, al que siempre se puede volver” (Grinberg, 2008, p. 89). De hecho, como decía anteriormente la docente muchos se van a otras escuelas, pero después vuelven.

En suma, en este capítulo y a través de los relatos docentes nos hemos ocupado de los procesos de diferenciación interna de una urbe que se expresan sin tapujos en la vida escolar. Ello tanto en el

rechazo y el estigma como en la transformación de una escuela, de un sistema escolar que en muy poco tiempo tuvo que ocuparse de una población que era y sigue siendo arrojada a vivir en contexto de extrema pobreza urbana.

¿Qué es ser buen/a docente?
Lecturas comparadas de las voces de estudiantes y profesores/as de escuelas secundarias del partido de General San Martín

Gabriela Beatriz Orlando

Desde fines del siglo XX, el gobierno de la población ha ido asumiendo lógicas gerenciales (Grinberg, 2008, 2009a). En este clima de época, proliferan los llamados al cambio autogestionado, a la organización de redes, al trabajo flexible y en equipo, a la gestión de la vida en comunidad, con la consiguiente asunción de responsabilidades y riesgos (Grinberg, 2008; Rose, 2007a; Sennett, 2000). Las reformas de los sistemas educativos ponen en boga conceptos tales como *proyecto institucional*, *innovación*, *autogestión*, *autonomía*, *participación* (Grinberg, 2008; Popkewitz, 1995) y los procesos de escolarización van adoptando sus propias formas, de acuerdo con las características y posibilidades de acción de los contextos locales. Desde allí, se traducen en nuevas lógicas y regulaciones dirigidas a los sujetos de la escolarización que, inevitablemente, afectan a sus prácticas educativas, sus formas de estar, actuar, hacer en la escuela, de pensar(se), sentir(se) en ella;[1] en suma, de ser estudiante y docente.

[1] La enumeración de distintos términos como pensar, sentir, actuar, hacer, solo tiene la intencionalidad de presentar, poner a disposición una serie lo más abundante y detallada posible de prácticas que, de ninguna manera pensamos como desvinculadas

Configuran el devenir de la escuela y de quienes forman parte de su cotidianeidad.

Es en estas lógicas, en los entramados complejos que ellas propician, en las formas en que se (nos) interpela, en los modos en que cada uno/a se siente interpelado/a y en lo que se hace y hacemos con esas interpelaciones, con esas regulaciones, con las posibilidades que encontramos y con las que no... que somos y se van produciendo las subjetividades. Nos interesa, en este capítulo, el devenir de la docencia tomando en especial consideración las formas en que se expresa su ser, su estar, su hacer(se) en la(s) escuela(s) y lo que producen junto a sus estudiantes.

Aquí, el concepto de escuela es usado de manera genérica –como institución escolar– en singular; aun así cabría, posiblemente, que refiriéramos a las escuelas, en plural, principalmente teniendo en cuenta que la mayor parte de los y las docentes de secundaria trabaja en más de una. De acuerdo con la encuesta a docentes ya referida en otros capítulos, el porcentaje de quienes dicen tener cargo en más de una escuela, asciende a más de las tres cuartas partes (81%).[2] Así, por ejemplo, en dicha encuesta se pidió a los y las docentes que para responder lo hicieran pensando en la institución en la que se encontraban completando el formulario. Sin embargo, en sus respuestas suelen aparecer comparaciones o mixturas con sus experiencias en otras instituciones educativas en que se desempeñan o se desempeñaron recientemente.

Presentamos, en este marco, algunas reflexiones en torno de lo que profesores y estudiantes de escuelas secundarias del partido de General San Martín consideran que es un/a buen/a docente. Para

---

unas de otras. Muy por el contrario, si concebimos las prácticas en términos foucaultianos, todas ellas están estrechamente relacionadas y quedan incluidas en ese mismo concepto.

[2] También Eliana Bussi, en un capítulo precedente, refiere al trabajo de los docentes en más de una escuela y en los tres turnos de escolarización: mañana, tarde y vespertino/nocturno.

ello, analizamos en detalle las respuestas a esta pregunta,[3] que introdujimos en una encuesta dirigida a docentes y estudiantes ya referida en otros capítulos.

El devenir de la docencia en las escuelas secundarias

Se nos hacen necesarios, en principio, un breve encuadre teórico y una puesta en situación de los sujetos y sus prácticas[4] que contribuyan a un análisis comprensivo de los enunciados relativos al ser buen/a docente que presentaremos luego. El devenir de la docencia se piensa a la luz del concepto de políticas de escolarización; esto es "los procesos políticos de las prácticas cotidianas (De Certeau, 2007) [...] las formas en que las políticas son, actúan, moldean, efectan y afectan la vida diaria de la gente" (Grinberg, 2009a, p. 82).

Por su parte y, aunque no resulte lo más frecuente en la bibliografía específica, la referencia a la escolarización involucra, aquí, tanto a estudiantes como a docentes. Respecto de estos últimos, entendemos que también ellos –y no solo los alumnos– asumen formas de ser y estar en la escuela que son configuradas en, con y según las situaciones y condiciones en que se desarrollan sus prácticas. En este sentido es que podemos afirmar que los y las docentes también *se escolarizan*: van a la escuela, están en la escuela de maneras específicas, enseñan,

[3] Se trata, fundamentalmente, de la pregunta n.º 43 del cuestionario a docentes: *¿Qué características tiene un buen docente?*, y de la n.º 39 del cuestionario para estudiantes: *¿Cuáles son las características del profesor que más te gusta?* Junto con lo anterior, se buscaron, en las otras respuestas, más referencias a lo que significa para las personas consultadas, ser buen/a docente. Respecto de la encuesta a docentes, se realizó a quienes estaban presentes y frente al curso al momento de llevar adelante el cuestionario.

[4] Entendemos, con Ezpeleta (1991) que los sujetos desarrollan sus prácticas y construyen sus ideas –en este caso, sobre el ser y el hacer de la docencia– en situación. Se trata de formas de sentir, de pensar, de hacer que se encuentran situadas y que, por tanto, no pueden comprenderse sino a partir de la consideración de las condiciones en que ellas se producen. En este sentido, se nos hace necesario, realizar una breve descripción de ciertas cotidianeidades, antes de abocarnos a analizar las significaciones sobre el *ser buen docente* expresadas por los sujetos involucrados en nuestro estudio.

hablan, explican, dan tareas, prestan más o menos atención a las dificultades planteadas por sus estudiantes –no solo ni siempre en relación con los contenidos a enseñar–, pautan normas de conducta... Devenir docente supone, entonces, escolarizar(se). Todo ello en el marco de procesos, situaciones, condiciones que no solo afectan las vidas de sus alumnos, sino que contribuyen a moldear las propias de los/as profesores/as.

En estrecha correlación con lo anterior, la transferencia de responsabilidades al ámbito local, no siempre con la consiguiente transferencia de recursos, deja, tanto en los barrios como en las escuelas, a los actores locales librados a resolver problemas con lo que tienen (Edelstein, 2005; Grinberg, 2008). Incluso, compelidos a vivir y hacer en los bordes, cuando no desbordados. En el partido de General San Martín, por ejemplo, algunas de las denominadas *villas de emergencia*[5] se encuentran a corta distancia –física– de otros barrios unas veces más, otras menos, lujosos. Así, mientras unos cuentan con todos los servicios públicos y gozan de otros tantos servicios privados (TV por cable, medicina prepaga, potabilizadores de agua domiciliarios, por citar algunos) en otros espacios –hiperdegradados– la satisfacción de las necesidades básicas –cuando es posible– se produce por cuenta y obra de los/as vecinos/as, tal como Mantiñán y Ojeda lo describen en este mismo libro.

Aquí, fragmentación territorial y educativa permean la cotidianeidad escolar y contribuyen a configurar, desde allí, el devenir de instituciones y sujetos. De este modo, en una misma zona podemos encontrar escuelas con serios problemas edilicios, a las que concurren estudiantes que viven a diario situaciones traumáticas y, a pocas cuadras, escuelas que cuentan con todos los servicios básicos, con edificios amplios y bien conservados y con una extensa y prolija parquización a la vista. Como ya se mostró en capítulos anteriores, la encuesta abarcó una multiplicidad de instituciones con características diferentes, emplazadas en distintos espacios urbanos. Aun

[5] Concepto que ha sido definido en este mismo libro ya en capítulos anteriores.

cuando los y las docentes que trabajan en unas y otras escuelas sean los/as mismos/as, en distintas instituciones la docencia deviene en formas diferentes: mientras que en las segundas, las condiciones básicas para dar clase son resueltas institucionalmente; en las primeras, profesores/as –y también estudiantes– sostienen a diario –y aportando mucho de sí mismos– la vida escolar (Grinberg y Bussi, 2015). Esto, en principio, no es cuestión menor ya que, pensamos, las consideraciones sobre lo que es un/a buen/a docente se ven atravesadas por todas estas situaciones, de ahí el interés, en este apartado, por describir brevemente algunas que nos resultan significativas.

Se trata de condiciones que atraviesan de manera múltiple, multiforme, la vida en los barrios y en las escuelas; situaciones que configuran en forma y contenido lo que los sujetos hacen, piensan, dicen en y sobre sí mismos. Situaciones que, a su vez y recíprocamente, son (re)configuradas, transformadas o sostenidas según lo que los mismos sujetos involucrados hagan en y con ellas. Si, como se viene sosteniendo en este libro, la docencia se produce en el entramado de relaciones entre sujetos, escuelas y barrios, es también en esas situaciones que se (re)significa. En el marco de estas condiciones los y las docentes devienen como tales, dictan clases, están frente a sus estudiantes, hablan sobre lo que hacen y lo que no hacen o no pueden hacer. Y, también, es en ese marco que sus estudiantes les miran, les escuchan, hablan de y sobre ellos/as. Importa, en este capítulo, poner en discusión lo que esos mismos sujetos consideran bueno respecto de lo que se hace o cómo se es en relación con la docencia.

Ahora sí podemos preguntarnos: ¿qué actividades, acciones, haceres, sentires, reflexiones conlleva ser profesor/a en estos escenarios? ¿Qué supone, para los mismos actores, hacerlo bien? ¿En qué deviene la docencia, según enuncian, expresan los sujetos involucrados?

Desde esta perspectiva, es que resulta relevante que nos aproximemos a lo que docentes y alumnos/as sostienen que es un/a buen/a

profesor/a.[6] Avanzar en la respuesta a estas cuestiones contribuye, pensamos, a comprender –a partir de sucesivas aproximaciones– a la docencia en su devenir. Profundizaremos, por tanto, en lo que quienes fueron encuestados expresan que es un buen docente, en las características que ponen de relieve.

La pregunta no es por lo que hace o deja de hacer cada docente en particular, sino, más bien, por lo que cada uno/a considera que es bueno o que le gusta que el/la profesor/a haga.[7] Como también ya hemos señalado, la organización de este capítulo pone en el centro las respuestas referidas, pero no exclusivamente; ello porque, consideramos, el abordaje global de las respuestas en complementariedad con nuestras experiencias y observaciones en terreno, nos permite desarrollar un panorama más comprensivo de las situaciones en que esas opiniones se producen. Por su parte, tampoco pretendemos presentar aquí una clasificación que encasille las respuestas; esto es: cada encuestado/a incluyó más de un ítem, más de una característica entre sus opiniones acerca del ser buen/a docente; las combinaciones de unas características con otras son múltiples y por momentos, singulares; por tanto, no podemos ni pretendemos establecer a modo cuantitativo una correspondencia vis a vis[8] entre los agrupamientos que realizamos y lo que cada sujeto respondió, sino abordarlos en su complejidad, evitando, además, perder de vista las singularidades. Partiendo de estos principios, es una sistematización de esas

[6] Se consideran especialmente las respuestas a la encuesta que ya referimos. En el apartado "Ideas sobre la escuela" se incluyó una pregunta donde se proponía a cada estudiante que mencionara las características del/la profesor/a que más le gusta. En el caso de los y las docentes, se preguntó, directamente cuáles considera que son las características de un buen docente. Incorporamos también a los y las estudiantes porque, como decíamos al principio, las subjetividades se construyen, centralmente, en o a partir de ese vínculo.

[7] Sabemos que los modos de ser docente también están vinculados con los de ser estudiante, con las formas en que los docentes perciben a sus alumnos y con cómo los alumnos se ven a sí mismos. Sin embargo, aunque también indagamos sobre esas concepciones, no contamos con espacio para desarrollarlo aquí.

[8] De allí la dificultad para presentar los resultados de manera cuantitativa.

opiniones que nos brindaron los sujetos de la encuesta, lo que presentamos a continuación.

Asimismo, así como las lógicas de fragmentos condicionan la cotidianeidad de las instituciones –y de los sujetos involucrados en ellas– condicionan, asimismo, nuestros modos de lectura de las situaciones que estudiamos. Hablar de políticas de escolarización supone dar cuenta de las "formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que, por este motivo, solo son captables en estado fragmentario. Se presentan como un puzle imposible de armar, al que siempre le va a faltar una pieza" (Grinberg, 2009a, p. 83). En qué medida estas condiciones aparecen en las voces de docentes y estudiantes es algo que, si bien podemos ocuparnos, no se agota en este trabajo. Sabemos que no se presentarán todas y de una vez como respuesta a una sola pregunta, pero podemos ir, gracias a esas respuestas, delineando un panorama posiblemente, también, incompleto, un rompecabezas al que le faltan piezas que seguiremos buscando e incluyendo en nuestra composición. Dicho de otro modo, en este texto nos proponemos aproximarnos al...

> ... paisaje de una investigación y, mediante esta composición de sitio, indicar las señales entre las cuales se despliega una acción. La marcha de un análisis inscribe sus pasos, regulares o zigzagueantes, sobre un suelo habitado desde hace mucho tiempo. Solo algunas de estas presencias me resultan conocidas. Muchas, sin duda más determinantes, quedan implícitas: postulados o experiencias estratificados en este paisaje que es a un tiempo memoria y palimpsesto. (De Certeau, 2007, p. XLI).

Palimpsesto, expresa el autor, que, como tal, deja entrever, por debajo de la superficie, fragmentos con significados no siempre idénticos a los expuestos a primera vista; palimpsesto en que la presencia de formas conocidas coexiste, pero de manera estratificada, a distintos niveles, con otras que no lo son tanto. Aquí, el palimpsesto es una metáfora que nos permite acercarnos a nuestra forma de producir

conocimiento sobre las escuelas y sobre las prácticas de los y las docentes en ellas. En este sentido, no todo lo que refiere a la labor pedagógica está expuesto en la superficie, ni es accesible a primera vista. Será preciso, entonces que, en la medida de nuestras posibilidades, comencemos a sacarlo a la luz.

En primer lugar: la enseñanza

Para la mayor parte de estudiantes y profesores/as encuestados/as, la enseñanza es la característica central de todo/a buen/a docente. Para algunos/as, incluso, esta es una condición suficiente y necesaria:

> Si enseña bien me alcanza. (Estudiante, 18 años, varón, sexto año).
>
> Que enseñe las veces que tenga que enseñar. (Estudiante, mujer, 17 años, sexto año).

Se hace llamativo este tipo de respuestas especialmente en cuanto se presentan en la voz de los y las estudiantes, ya que muestran una perspectiva diferente a la que habitualmente se difunde sobre los y las jóvenes. Así, aproximadamente un tercio de los y las jóvenes encuestados/as incluye a la enseñanza, la explicación de lo que se enseña o el *dar clase* entre las características que más le gustan de sus docentes. Por el contrario, son extremadamente pocos/as los y las estudiantes que definen a los/as profesores/as que les gustan como aquellos/as que no enseñan nada, que faltan a clase o que les dejan hacer lo que quieren. Se trata de solo tres estudiantes de la totalidad.[9]

Así también, son escasos/as los/as docentes y estudiantes que responden a la pregunta solo con la palabra *enseña*. La mayor parte de las personas encuestadas de ambos grupos, docentes y alumnos/as, agregan en sus respuestas otras cualidades que consideran valiosas para ser buen/a docente, además de la enseñanza. Solo 1 de 60 docentes

[9] Recordamos que la encuesta fue realizada a 1.179 estudiantes.

y 26 de entre los 1.179 estudiantes encuestados/as consideran como cualidad suficiente para ser buen/a docente tan solo la enseñanza. Sin embargo, la mayor parte de profesores/as y alumnos/as definen a la enseñanza como condición fundamental de la buena docencia, aunque combinada con otros aspectos. Aquí presentamos tan solo algunas de las voces que van en el sentido mencionado:

> Su capacidad de enseñar y su buena onda. (Estudiante, mujer, 21 años, cuarto año).
>
> Elena de historia, nos enseña, nos explica, nos ayuda. (Estudiante, mujer, 18 años, quinto año).
>
> Que es un profe que enseña bien y te escucha. (Estudiante, mujer, 16 años, cuarto año).
>
> Intercomunicación con alumnos. Transmitir claramente los contenidos, ser práctico. (Docente, varón, 29 años).

A partir de aquí, podríamos delinear, entonces, un panorama más complejo: la concepción de enseñanza se va multiplicando al ser vinculada con una serie más amplia de *haceres* (Grinberg, 2014), que unas veces complejizan, desarrollan las concepciones y otras, desbordan lo estrictamente pedagógico o didáctico. Con todas esas respuestas que avanzan en la definición de la tarea de enseñanza, podríamos organizar dos grupos: el primero, que vincula el enseñar con ciertos saberes de ese/a profesor/a; el segundo de los grupos, que vincula la enseñanza no solo con la transmisión de contenidos escolares, sino también con las pasiones, el humor y la alegría; con la comprensión, con el escuchar, atender y aconsejar sobre situaciones personales, con el acompañar experiencias de vida de los y las jóvenes.

Para enseñar hay que saber

Tal como expresamos, gran parte de los y las docentes y también algunos/as estudiantes combinan, entre las cualidades de la docencia,

a la enseñanza con algún grado de saber. Unas veces refieren al saber sobre la materia a enseñar, otras veces a conocimientos de cultura general y otras, a cualidades más vinculadas con la conducción de grupos o con la organización de las clases. A partir de todas estas respuestas, lo que observamos son dos características centrales para ser buen/a profesor/a.

Por una parte, el grupo de quienes piensan que *hay que tener conocimientos sobre la materia que se enseña*. Tanto para docentes como para estudiantes esta constituye una cuestión central. Para enseñar, sería preciso saber sobre la disciplina y el contenido que se pretende enseñar. Un saber que en el enunciado que sigue se combina con la seguridad en lo que se hace y parece ser construido a lo largo de la carrera docente. Es decir, se trataría de un saber sostenido no solo en la formación disciplinar, sino también en la experiencia, en un tiempo vasto de ejercicio de la docencia:

> Que esté seguro de sí mismo, que sepa bien de lo que enseña, buena onda y con años de carrera. (Estudiante, varón, 16 años, quinto año).

Aun cuando comenzamos este apartado citando la voz de un joven, en este subgrupo, las respuestas se hacen predominantes entre los y las docentes más que entre los y las estudiantes.[10] Especialmente entre los/as primeros/as, los saberes a los que refieren aquí son relativos tanto al área que se dedican a enseñar como a conocimientos pedagógicos y cultura general; como dice una profesora posiblemente para:

> Más allá de enseñar contenidos propios de la materia dar herramientas para la vida del alumno, trasmitir valores y contener. (Docente, mujer, 29 años).

Esta respuesta es interesante, además, porque abre la puerta a otra serie de cualidades sobre la buena enseñanza: esta sería la que prepara para la vida, a la vez que incluye la contención de los y las

[10] Se trata de más de un tercio de los/as docentes y de 31/1.179 estudiantes.

estudiantes. Resaltamos aquí la importancia que se le otorga a la enseñanza en cuanto forma educativa que prepara para algo que está más allá de la escuela y más allá de los saberes que la escuela está signada a transmitir; algo que es compartido en gran medida por docentes y estudiantes. Así, por ejemplo, una de las estudiantes expresa que el docente que le gusta es:

> Divertido, enseña cosas de la vida. (Estudiante, mujer, 19 años, quinto año).

Posiblemente, esta concepción de la educación escolar como preparación y enseñanza *para la vida* pueda ponerse en línea con el discurso y las políticas que sostienen algunas reformas de nuestro sistema educativo desde fines del siglo XX.

Por otra parte, se encuentra el grupo de quienes piensan que *saber enseñar implica necesariamente conocer y dominar las dinámicas y la organización de las clases.* Tanto para docentes como para estudiantes, este subgrupo es más numeroso en respuestas que el anterior. También es más variado. Mientras que entre los y las estudiantes predominan el *sabe explicar*, *explica bien*, *presenta clases entretenidas, divertidas* o *sabe cómo hacerte entrar las cosas,* entre los/as profesores/as aparecen respuestas con vocabulario más técnico, a la vez que más diversas. En los ejemplos que siguen, el saber dar clase se asocia a lo divertido, a la amenidad del ambiente que se genere, a la paciencia, la comunicación y al trabajo con los y las estudiantes:

> Porque lo hace en forma divertida, digamos. Mientras explica la hace divertida a la clase. (Estudiante, mujer, 14 años, tercer año).

> Es un docente que crea un buen ambiente áulico, que logra que sus alumnos sean el centro de la situación de aprendizaje. (Docente, mujer, 47 años).

> Conoce la materia que enseña, busca el canal de comunicación, sabe reconocer errores, paciencia, labura a la par de sus alumnos. (Docente, varón, 37 años).

En la voz de los/as profesores/as, las respuestas refieren a saberes de tipo pedagógico o didáctico que contribuyan a generar y mantener el buen clima en sus clases y, también, a incorporar, reconocer y ubicarse al lado de sus estudiantes –dicen unos/as– o poner a los y las estudiantes en el centro de las situaciones de clase –sostienen otros/as–. Esto es, proponerse desarrollar clases en que los y las estudiantes asuman un rol tanto o más activo que el de los/as mismos/as docentes.

Saber ser claro/a en lo que se explica y saber mantener el clima de las clases con participación activa de los y las jóvenes va de la mano en las respuestas de los/as docentes. Así también lo que expresan incluye la preparación previa, la organización de la clase, la *planificación*; todos ellos haceres típicos de quienes se ocupan de la enseñanza. De este modo, uno de los profesores encuestados expresa, respecto de esas previsiones que supone el preparar la clase, que un buen docente es quien:

> Se interesa por el grupo, planifica, es organizado, pone metas a futuro. (Docente, varón, 38 años).

En suma, la preparación, la organización de las clases, la previsión de metas a donde llegar con sus estudiantes, son haceres, prácticas que, fundamentalmente en las voces de los/as profesores/as aparecen como rasgos que configuran el ser buen/a docente al combinarse con el saber disciplinar. Lo anterior supone, para algunas de las personas encuestadas, una cuota de creatividad y de paciencia, una persistencia en ese hacer que haga posible sostener el rumbo delineado para la enseñanza. En estos rasgos coinciden tanto estudiantes como docentes:

> Paciente, que quiere a sus alumnos, busca nuevos caminos para llegar a los objetivos. (Docente, mujer, 55 años).

> Matemática. A mí me cuesta esa materia y él me tiene mucha paciencia. (Estudiante, varón, 18 años, tercer año).

> Buen trato, respeto, saber su área, interés por lo que hace y por quienes trabaja, ganas. (Docente, mujer, 44 años).

Aquí, la paciencia y las pasiones, aparecen vinculadas con la búsqueda activa de estrategias y de caminos para alcanzar objetivos propuestos, incluyendo a los y las estudiantes en esos procesos de formación. Ser buen/a docente requiere creatividad y también ganas y, como ya empezamos a apreciar y seguiremos haciéndolo en el próximo apartado, reconocimiento y respeto hacia esos otros que son los/as estudiantes a quienes se procura enseñarles.

Los vínculos: la pasión y las ganas de enseñar

Tanto entre docentes como entre estudiantes toda una serie de respuestas apunta a poner de relieve los vínculos entre profesores/as y alumnos/as. Para algunos/as, ese vínculo es la principal cualidad de un/a buen/a profesor/a ya que este/a es quien conoce la materia...

> ... pero además tiene una buena relación con los alumnos. (Docente, mujer, 62 años).

El buen vínculo aparece en una importante cantidad de respuestas, antes que la enseñanza o aún sin destacar en la respuesta a la enseñanza. Se trata de enunciados que priorizan o consideran como única opción para ser buen/a docente a la cuestión vincular. Ahora bien, aunque el establecimiento de vínculos de cordialidad, respeto y reconocimiento son importantes, para las personas entrevistadas también lo es el que esos vínculos no sean de absoluta horizontalidad.

En relación con la cuestión vincular que aquí se está describiendo, predominan, entre las respuestas de los y las estudiantes, aquellas relativas al *buen humor*, el *buen trato* hacia el grupo, lo *divertido*, *piola* y lo *comprensivo* del/la docente que más les gusta. Así, por ejemplo, a los y las jóvenes les gustan docentes:

> Que son comprensivos, explican bien, son flexibles, ayudan, tienen buen humor con nosotros. (Estudiante, mujer, 19 años, quinto año).

En este registro, la comprensión y la flexibilidad aparecen, una vez más, relacionadas con la enseñanza, con la explicación en clase y, también, con el clima de esta, con el buen humor. En las referencias que siguen, se valora casi exclusivamente el aspecto vincular:

> Es re piola y trata de hacer lo mejor para que nos llevemos mejor. (Estudiante, varón, 15 años, tercer año).

> El profesor que más me gusta es re buena onda, le podés contar algo que no le contás a nadie. (Estudiante, mujer, 13 años, primer año).

> Me gustan las características del profe de historia porque tiene buen humor y es comprensivo y sabe escucharnos. (Estudiante, varón, 18 años, quinto año).

Entre los y las docentes, además de lo expresado, se destacan el *creer en sus alumnos*, el *respeto,* la escucha y la *confianza en las potencialidades de sus estudiantes*.

Si analizamos globalmente este conjunto de respuestas y procuramos ponerlas en relación con la totalidad de la encuesta, la tensión entre enseñar y asistir o contener[11] parece, en este punto, diluirse. La cuestión del asistencialismo y las problemáticas vinculadas con lo que suele definirse como carencias o como problemas difíciles de resolver –de los y las estudiantes, de la escuela y del barrio en general–, aparecen en otras respuestas de los y las docentes, pero no cuando refieren a las bondades de su rol. Un/a buen/a docente es, según enuncian las personas encuestadas, quien tiene –o debiera tener– resuelta la tensión entre la enseñanza y la contención; ser buen/a docente supone, desde allí, la necesidad de resolver esta tensión y dedicarse tanto a enseñar como a comprender y contener:

[11] Los debates, con frecuencia planteados como tensiones entre el enseñar y el asistir no son nuevos en educación. Para profundizar en las tensiones –más o menos pronunciadas– entre la enseñanza y la contención se puede consultar: Grinberg y Orlando, 2006; Orlando, 2007; Redondo, 2004; Redondo y Thisted, 1995, entre otros.

> Para entender a sus alumnos y escucharlos. Enseñar con amor. (Docente, mujer, 55 años).

Aunque en la respuesta anterior aparece el amor, no es este un término frecuente ni en las voces de estos estudiantes ni en las de los y las docentes. Sí, en lo que a vínculos y afecciones (Deleuze, 1996a) refiere, un término que aparece con fuerza en las respuestas es la pasión. Se trata de una pasión por lo que se hace, por la profesión, por la enseñanza. Una pasión que aparece vinculada con el esmero, la *vocación* o las *ganas* puestas en transmitir conocimientos, en explicar. También, como ya empezamos a debatir y presentamos a continuación, esas ganas, esa pasión aparecen junto con el saber disciplinar y junto al saber hacer:

> "Sabe" y lo puede transmitir con pasión, calidez humana. (Docente, mujer, 49 años).
>
> Cuando ponen entusiasmo para explicar algo y se esmeran para que entendamos. (Estudiante, mujer, 17 años, tercer año).

Y es aquí que las voces de docentes y estudiantes adquieren nuevos puntos de contacto y suponen, aunque no las descartan, mucho más que las demostraciones y sentimientos de afecto:

> La creatividad en cuanto a la clase, la muestra de pasión por lo que hace y enseña, las ganas con las que viene a trabajar. (Estudiante, mujer, 17 años, sexto año).

Desde estas perspectivas, la pasión, el entusiasmo se combinan con el esmero, la creatividad que se ponen en juego en la práctica de enseñanza. Para ser buen/a docente, según expresan los/as encuestados/as, hace falta reconocer a los/as estudiantes, escucharles, prestarles atención, comprenderles, apasionarse, *ponerle ganas* y *entusiasmo*, comprometerse con la propia tarea. Un compromiso que no solo forma parte del discurso de las políticas públicas, al menos, desde fines del siglo XX, sino que también es demandado desde los organismos oficiales y desde los propios actores escolares (Langer,

2017) como condición para ser buen/a docente. Un compromiso que, como veremos prontamente, se vincula con las presencias, con el estar presente.

Se dobla pero no se quiebra: límites flexibles que hagan posible la clase

Un grupo más pequeño de cualidades positivas de los/as profesores/as están vinculadas con los límites que ponen. Para los/as alumnos/as, esto aparece en términos de exigencia, aunque no desmedida sino en un punto que consideren justo:

> Tiene una forma de ser muy directa y es exigente pero no jodido. Enseña muy bien, todo simple para que se entienda y no repita todo sin entender nada. (Estudiante, 17 años, mujer, quinto año).
>
> Que es exigente, tiene personalidad. (Estudiante, 17 años, varón, quinto año).

Según expresan los y las estudiantes, los/as buenos/as profesores/as acuden a la comprensión, la claridad, la simpleza y ponen límites que son valorados porque esos límites son los que hacen posible el desarrollo de la clase:

> En la hora que lo tenemos, los tiene a todos cortitos y se puede dar una clase en serio. (Estudiante, varón, 16 años, quinto año).

Las expresiones de los/as alumnos/as, nuevamente, invitan a que pongamos en cuestión algunas ideas muy difundidas y, posiblemente, poco exploradas. A diferencia de lo que suele pensarse respecto de las preferencias de los y las jóvenes por adultos que dejen hacer, entre las personas encuestadas predomina la valoración de un/a docente que sabe poner límites, que se muestra firme en las decisiones, que exige y espera a y de los alumnos, aunque no de manera desmedida.

Para los y las docentes, quizás haciendo eco de los llamados a la flexibilización de casi absolutamente todo, esa exigencia medida toma el nombre de flexibilidad. Una flexibilidad que, sin embargo, no deja de lado la firmeza, el reconocimiento y respeto de ciertas distancias, el sostenimiento de una relación que no es de absoluta horizontalidad. Entonces, un buen docente es:

> Motivador, crea un buen clima de trabajo, preparado en su área de conocimiento, flexible pero firme. (Docente, mujer, 43 años).
>
> Hoy es fundamental el buen vínculo con el alumno, respetando las distancias. (Docente, varón, 42 años).

Como ya mostramos, para los y las estudiantes la cuestión de las *distancias* entre ellos/as y sus profesores/as también es importante y está orientada a los límites que hacen posible sostener la clase, enseñar.

Esta y otras respuestas podrían enmarcarse en los nuevos criterios de liderazgo. Un líder que guíe, facilite, conduzca, contenga, oriente tanto en lo que respecta a las conductas como a los conocimientos. En este sentido, algunas respuestas que encontramos son:

> Informado, conductor, facilitador, contenedor... (Docente, varón, sin datos de edad).
>
> Quien guía a la búsqueda de nuevos interrogantes. (Docente, mujer, 25 años).

Términos que aparecen solo en la voz de los y las docentes y tienen ciertos puntos de continuidad con los enunciados oficiales relativos al líder como guía –tanto en lo que hace a los saberes como a la conducción de las conductas. No obstante, lo interesante en toda esta serie de respuestas relativas a lo que significa ser buen/a docente, es que, una vez más, el foco aparece en la enseñanza, en el hecho de que esos límites, flexibles, contenedores y firmes a la vez, generan condiciones para dar buenas clases. Y esto se vuelve más importante aún si tenemos en cuenta que, en términos de puesta de límites que

hagan posible el enseñar, el dar clase, las voces de docentes y estudiantes se vuelven concordantes.

De presencias y presentes

En las respuestas de profesores/as y de estudiantes hay una profusión de características y condiciones que un/a profesor/a tendría que llevar consigo para ser considerado/a buen/a docente. Desde esas perspectivas, las buenas cualidades estarían en conseguir enseñar, mantener un clima distendido y de estudio en la clase, contener, comprender a sus alumnos/as. Es más, en la mayor parte de las respuestas la buena docencia supone que todo eso suceda a la vez. Una consideración emerge de todas esas respuestas y es que todas esas buenas cualidades refieren, en ocasiones explícitamente, a docentes que *están* en la escuela, que permanecen en ella, que enseñan aun en condiciones que se advierten como desfavorables, cuando no precarias.

Tanto en los/as profesores/as como en los y las estudiantes, no son demasiadas las respuestas que explícitamente refieren al presentismo de los/as docentes. Solo dos docentes[12] lo consideran condición fundamental para la buena docencia, pero no queremos olvidar que las encuestas fueron realizadas con las personas que estaban en la escuela. Esto es particularmente destacable para el caso de los/as profesores/as, si tenemos en cuenta que, en las instancias de administración de las encuestas, muchos cursos se encontraban en hora libre, sin docente a cargo, lo que justifica o permite comprender cómo es que hay más cantidad de cursos que de profesores/as encuestados/as. Así, hemos decidido incorporar este grupo aquí porque

[12] De 60 docentes encuestados/as. En los y las estudiantes, solo 2 de 1.179 enuncian las respuestas en términos de presentismo (*nunca falta*), pero casi todos/as resaltan cualidades de profesores/as que marcan de algún modo su presencia en el aula (solo 5 de 1.179 estudiantes refieren a los/as buenos/as profesores/as en términos de permisividad excesiva, de *no hacer nada* o del docente que no asiste a dar clases).

la cuestión de la presencialidad docente constituye un tema candente que se reactiva con frecuencia en la agenda pública y, además, porque aunque sean pocos quienes refieren explícitamente a ella, nuestra tarea viene siendo, desde un principio, analizar y referir también a las singularidades. A este respecto, algunos/as profesores/as expresan que un/a buen/a docente es quien:

> Tenga intencionalidad pedagógica y no falte. Además, debe tener valores, compromiso, solidaridad y amor por su profesión. (Docente, varón, 37 años).

Y también que para ser buen/a docente, entre otras condiciones, hay que:

> Cumplir con horario y asistir al trabajo. Implementar estrategias distintas en función de grupos distintos. (Docente, mujer, 29 años).

Tercero y último, pero no menos importante, la condición de presencialidad de los/as profesores/as en las aulas es altamente valorada, principalmente, por los y las estudiantes. Así, una joven menciona a su profesor de matemáticas como el que más le gusta:

> Porque es responsable, nunca falta y (además) enseña muy bien. (Estudiante, 17 años, mujer, tercer año).

De acuerdo con una lectura global de las respuestas estudiantiles, estar presente significa, en principio, concurrir a la escuela y respetar los horarios de entrada y salida. No obstante, aunque lo anterior resulte fundamental, estar presente supone, también, hacer bastantes cosas más en y con la clase, como enseñar, escuchar a los y las jóvenes, comprenderles, orientarles, atender a sus problemáticas, no solo las vinculadas con los aprendizajes, acompañarles en su proceso de crecimiento. En este sentido, un/a buen/a docente no es quien está presente de cualquier manera, sino sosteniendo, acompañando, las trayectorias estudiantiles y en este aspecto convergen, también,

las respuestas de los/as adultos/as y las de los y las estudiantes encuestados/as.

Palabras finales a modo de cierre

En este texto presentamos algunas reflexiones sobre lo que estudiantes y profesores de escuelas secundarias del Distrito de General San Martín, consideran que tiene que hacer un buen docente para serlo. Antes, situamos a los sujetos y sus prácticas en el devenir de la vida en el marco de políticas de escolarización que llaman al cambio autogestionado, a la resolución de los problemas a nivel local. Es en ese marco que las subjetividades de estudiantes y profesores se van produciendo.

En cuanto a las valoraciones respecto del/la buen/a docente, para los/as encuestados/as, pudimos ir delineando varias cuestiones. A partir de ellas podremos desarrollar, para finalizar este texto, algunas reflexiones que nos permitan seguir pensando.

En primer lugar, son los y las docentes quienes hacen eco más profundamente de aquellos nuevos llamados que referíamos a comienzos de este trabajo. Términos relativos al/la *docente como guía u orientador/a*, la *flexibilidad* y la *formación para la vida* se hicieron presentes, principalmente, en palabras de los/as profesores/as. Ante estos llamados que podemos encontrar con profusión en los documentos oficiales vigentes, son los y las docentes, más que los y las estudiantes, quienes asumen y usan ese lenguaje. Ello da cuenta, en principio, del grado de apropiación de estos profesores –aunque más no sea en lo lingüístico– del discurso de la reforma educativa. Así también, podemos dejar planteada una posible relación entre las cualidades puestas aquí en valor y aquellas que son propiciadas en tiempos de trabajo flexible (Sennett, 2000), de situaciones cambiantes e inciertas.

Por su parte, los y las estudiantes no definen en esos mismos términos al/la docente que les gusta. Según ellos/as, un/a buen/a

docente es quien enseña y acompaña afectivamente a la vez; quien comprende, respeta a los/as alumnos/as, conoce sus necesidades e intereses y junto con eso, genera dinámicas de clase atractivas. En suma, quien enseña, da clase, pero no de cualquier manera sino en un clima agradable, distendido e, incluso, divertido. Aunque con matices, el clima de las clases resulta central tanto para estudiantes como para profesores/as, destacándose entre los/as primeros/as el buen humor del/la profesor/a y entre los/as segundos/as la claridad con que presenta los contenidos y sus habilidades para hacer esos conocimientos atractivos. En unos y en otros el lugar del saber disciplinar y sobre las estrategias de enseñanza tiene centralidad.

La enseñanza, entonces toma preponderancia desde estas perspectivas. En unos casos, se la considera rasgo suficiente para definir al/la buen/a docente; en otros casos se expresa, además que, para enseñar, es preciso, preparar, organizar las clases, involucrarse con las necesidades e intereses de los y las adolescentes. Así también, hace falta hacerlo con cierta perspectiva de futuro, que permita fijar metas o puntos a dónde llegar –o ir arribando–; respecto de esto último los y las docentes que lo manifiestan así parecen distanciarse de concepciones que, más próximas al neoliberalismo, ponen al tiempo presente en el centro de la atención (Sennett, 2000).

La flexibilidad de los límites y la pasión en y por la tarea son condiciones puestas de relieve en igual medida por adolescentes y por profesores/as. Enunciados que se oponen a las opiniones más difundidas que tienden a divulgar el desinterés de los sujetos por la vida en las instituciones. Aunque sea en términos de deseo –ya que no dicen que ellos/as lo sean, sino cómo consideran que debiera ser– los/as profesores/as dejan expresado que el apasionamiento, el esmero, la dedicación y el compromiso por lo que se hace están incluidos entre las cualidades de un/a buen/a docente. Como correlato de ello, los y las estudiantes dan ejemplos de profesores/as que reúnen estas condiciones: sostienen la enseñanza en la paciencia y el reconocimiento a sus alumnos/as, se apasionan con su tarea, hacen docencia con ganas.

Si tenemos en cuenta todas las condiciones en que se producen las subjetividades de los/as docentes y de los y las estudiantes, que comenzamos a describir desde el inicio de este texto y que emergen de la totalidad de respuestas de la encuesta, no solo en las que aquí analizamos con más detenimiento, pareciera que son muchas las condiciones que todo/a docente requiere llevar consigo para que lo/a consideren como bueno/a. Quizás hasta demasiadas, podría pensarse.

Y, sin embargo, allí están docentes y estudiantes, valorando, en sus enunciados, la enseñanza, el dar clase y las múltiples actividades que ello conlleva, como condiciones de la buena docencia. Una buena docencia que se hace, según ellos/as mismos/as sostienen, con presencia, con pasión por lo que se hace, con paciencia, con flexibilidad y firmeza a la vez.

Hacer y ser escuela ¿especial?
Entre la inclusión y la exclusión

Cintia Schwamberger

> *Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad...*
>
> Foucault, 2002b, p. 170-171.

Introducción

La educación de las personas con discapacidad se ha desarrollado en centros específicos y segregados destinados a aquella población que, se consideraba, no podía educarse en los espacios de educación común o regular. La formación de *especialistas* en el campo, se ha dirigido a desplegar estrategias educativas para que las personas definidas con *necesidades educativas especiales* o con *capacidades diferentes* pudieran acceder democráticamente al currículum (Koppel y Tomé, 2009). Luego de más de una centuria y de modos eufemísticos de

definir esas diferencias (Palacios, 2008), tanto los debates académicos como las políticas públicas tendieron a que, cada vez más, los estudiantes con discapacidad tuvieran acceso a la escuela más allá de esa dicotomía. Así, muchos alumnos que asistían solo a la escuela de educación especial, hoy concurren a escuelas de educación común bajo el sistema de proyectos de integración o proyectos pedagógicos para la inclusión,[1] denominados comúnmente por su sigla: *PPI*. Aun así, la situación del (sub)sistema especial encuentra una gran cantidad de niños/as, jóvenes y adultos/as que permanecen fuera de las escuelas y muchos/as otros/as que, sin tener discapacidad *certificada*,[2] transitan por la modalidad[3] principalmente bajo la categoría encubierta (Baquero, 2001) de estudiantes con *discapacidad mental leve o retraso mental leve*.[4] Se trata de quienes, luego de haber recorrido con

[1] A partir de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación. Los proyectos de integración de estudiantes en escuelas comunes comienzan a denominarse como Proyectos Pedagógicos para la Inclusión, para ajustarse a la normativa de la inclusión y al modelo social de la discapacidad (Resolución 311, 2016).

[2] El término *discapacidad certificada* refiere a la normativa vigente en nuestro país para acreditar alguna discapacidad, en donde el sujeto con determinado déficit es evaluado por una junta médica, considerada competente, que certifica sus limitaciones y propone distintos tipos de apoyo. En función de estas evaluaciones se le adjudica o no a la persona el Certificado Único de Discapacidad (CUD), que le permitirá acceder a los beneficios que se establecen en la Ley 24901 de Prestaciones Básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad, sancionada en el 2007. En el caso particular de aquellas familias que poseen alguna obra social o medicina prepaga logran acceder sin mayores dificultades a los distintos beneficios allí pautados. En contraposición, a aquellas familias que no cuentan con un servicio de obra social, el Estado Nacional a través de sus organismos estatales y públicos es quien propicia la garantía de los mismos beneficios que se adjudican en dicha ley. La situación se complejiza y se agudiza en contextos de pobreza urbana, desempleo, trabajo informal, etc.

[3] La Ley 26206 de Educación Nacional, establece a la Educación Especial como modalidad del sistema educativo. Comprende una perspectiva de transversalidad y, por eso, la articulación y la coordinación de los equipos que intervienen en los distintos niveles, son requisitos centrales para su propio funcionamiento. Esta perspectiva debería analizarse desde todos los ámbitos, incluida la Educación Especial, para desarrollar trayectorias educativas integrales de alumnos con discapacidad en todo el sistema educativo (Ley 26206, 2006).

[4] Denominaciones según la certificación de la discapacidad bajo la normativa vigente desde el ámbito de la salud y las legislaciones Ley 24901 sobre Prestaciones Básicas (Ley 24901, 1997).

distintos obstáculos la escuela común, llegan a la escuela especial por medio de derivaciones de los equipos técnicos de las escuelas. Si estas situaciones atraviesan a la modalidad, en contextos de pobreza urbana ello se exacerba. Tal es así que en la escuela donde llevamos adelante el trabajo de investigación, la matrícula se encuentra conformada en su gran mayoría por estudiantes provenientes de los barrios descriptos en otros capítulos de este libro que han transitado la escuela común pero que, por diversos motivos, han tenido que recurrir al servicio de la modalidad. La pregunta que orienta este capítulo gira, entonces, en torno de la inclusión atendiendo a cómo la escuela de modalidad especial potencia sus prácticas. Es en esta línea que importa describir el *hacer y ser escuela* (¿especial?) en contextos de pobreza urbana a fin de tensionar la categoría de inclusión-exclusión a través de relatos y experiencias de docentes y estudiantes en las dinámicas cotidianas de una escuela que, por el relegamiento que suele atravesar a estas instituciones, hemos dado en llamar *el patio de atrás*.

La inclusión como imperativo

Los enunciados pedagógicos, políticos y sociales han ido produciendo desde los discursos dominantes de cada época (Rosato y Angelino, 2009) las formas de nombrar a las personas con discapacidad, modulando así las prácticas educativas, las intervenciones institucionales, los proyectos de vida y las reformas normativas. Las propuestas educativas destinadas a los y las estudiantes con discapacidad se construyeron en torno a esos debates y a la posibilidad de su educabilidad (Baquero, 2001). En el siglo XX, la educación de las personas con discapacidad estuvo ligada fuertemente a perspectivas normalizadoras (Davini, 2011; Pineau, Dussel y Caruso, 2013) con un alto sesgo biologicista (Pantano, 2009) que ubicaron a los sujetos con discapacidad en lugares pasivos, destinados a la beneficencia, a la caridad (Ferrante, 2017) exacerbando sus déficits (Brogna, 2012; Pantano,

2009) más que sus potencialidades. Ahora en las postrimerías de ese siglo, la inclusión se volvió tarea prioritaria y estrategia en política pública, un *imperativo* (Veiga-Neto, 2001) a partir de las diferentes normativas que la declaran como principio, en vistas de establecer espacios educativos y sociales que brinden una mayor igualdad de oportunidades (Contino, 2013; Ferrante, 2017; Schwamberger, 2019).

Estos procesos sirvieron para sentar las bases de los cambios normativos y jurisdiccionales en torno de la inclusión educativa y social, pero devinieron en cambios eufemísticos y de *maquillaje* (Ferrante, 2017) en tanto no logran revertir las prácticas excluyentes que los y las estudiantes con discapacidad viven a diario. Es a partir de la tensión inclusión-exclusión que se observa diariamente en los procesos de escolarización (Grinberg, 2015b; Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012) que recuperamos relatos de docentes y estudiantes para describir las dinámicas escolares en aquello que denominamos *patio de atrás*. Esta noción la construimos como categoría analítica surgida del trabajo de campo procurando dar cuenta del modo en que las políticas de inclusión se hacen acto en la cotidianidad escolar en espacios urbanos atravesados por situaciones doblemente excluyentes, tanto sea por la pobreza como por la discapacidad intelectual. Así, como lo refieren las docentes, cuando llegan los programas o propuestas oficiales de inclusión lo hacen *a cuentagotas* y los espacios destinados para los y las estudiantes con discapacidad intelectual son habitualmente los últimos en ser alcanzados.

La puesta en acto de las políticas públicas y de las reformas con vistas a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad se ha ido implementando de modos diversos. Los marcos normativos sobre la inclusión en nuestro país devienen en distintas estrategias para llevar a cabo su puesta en acto (Ball, Maguire y Braun, 2012). Tanto es así que, en muchas oportunidades, los actores involucrados en los procesos educativos perciben la distancia entre lo que sucede en la escuela y esos marcos legales vigentes y postulan que aquellas políticas que se inscriben en la cotidianeidad de la escuela como procesos posibles y reales de inclusión se llevan adelante de manera

desarticulada. Sin embargo, los deberes que se prescriben hacia cada práctica conllevan el resultado de normativas, programas, costumbres y, por tanto, requieren de un especial análisis.

Al respecto de estos procesos, nos encontramos con dinámicas de escolarización que surfean los bordes de la exclusión. Esto es, políticas compensatorias y de discriminación negativa para las personas con discapacidad, entre otros colectivos, que no logran intervenir en los procesos de desigualdad y exclusión de que son parte. Veiga-Neto y Corcini Lopes (2012) denominan a este proceso como *inclusión excluyente*. Ambos autores proponen esta noción para conceptualizar el modo contemporáneo de la inclusión que esconde bajo su ala la sombra de *lo* excluido, como la posibilidad *per se* de incluir a todos sin poner en cuestión y transformar las estructuras desiguales de la sociedad. En particular, nos referimos a dinámicas en las escuelas, tanto especiales como comunes, que son exigidas y demandadas a incluir por derecho y normativas, sin contar con las condiciones para hacerlo. Más aún cuando observamos en el cotidiano que *el estudiante incluido* en las aulas no logra participar activamente de las dinámicas escolares, los grupos sociales, las actividades propuestas y fundamentalmente no logra vincularse con sus pares y docentes, complejizando aún más los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta inclusión por derecho y obligación excluye a quienes no logran participar de los intercambios escolares y las dinámicas de las escuelas.

En la escuela de educación especial donde realizamos el trabajo de investigación, este marco normativo impacta de tal manera que se han producido cambios al interior de las prácticas cotidianas y de los modos de pensar la escolaridad. En este sentido, lo que la escuela intenta a diario es reponer los discursos de la inclusión a través de proyectos educativos y propuestas pedagógicas con el fin de neutralizar el impacto excluyente de políticas descentralizadas, que no tienen en cuenta los procesos institucionales y la complejidad en la que está inmersa la escuela (Grinberg y Abalsamo, 2016; Pineau, Dussel y Caruso, 2013). Si esto es válido en general, la situación se exacerba en

contextos de pobreza urbana y, particularmente, cuando la escolaridad se entrecruza con la discapacidad, lo que produce que la inclusión educativa se vuelva una situación doblemente excluyente. Ello en dos sentidos. Por un lado, la situación de discapacidad que se agudiza cuando la persona transita su hacer cotidiano en un contexto cargado de múltiples barreras que impiden una plena participación activa y social (ONU, 2006; Pantano, 2009). Por el otro, la condición de pobreza y precaridad en la que viven los sujetos que asisten a la escuela especial.

Como se discute a lo largo del libro, los procesos de escolarización fueron adoptando diversas formas, en función de las características de las instituciones y las posibilidades de acción atendiendo a los contextos donde esas instituciones se encuentran emplazadas. Esta situación afecta directamente a las prácticas educativas, que aquí son pensadas como formas de *hacer docencia* (Grinberg 2015; Rusler, 2010) y de *hacer escuela* (Dafunchio y Grinberg, 2013) en contextos de pobreza urbana. Sobre ello nos ocupamos en los siguientes apartados.

Discapacidad y escolarización en el patio de atrás: tensiones de inclusión y exclusión

Los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad se encuentran atravesados por dinámicas de inclusión y exclusión de manera dialógica y recíproca (Pérez de Lara, 1998; Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2012). Una no escapa de la otra, sino que son complementarias y se manifiestan cotidianamente en las escuelas. Precisamente, la noción *patio de atrás* surge como una categoría analítica del campo en tanto expresa los modos en que se hace escuela en contextos atravesados por exclusiones dobles como, en este caso, la discapacidad combinada con la pobreza urbana. El *patio de atrás* tensiona la dialógica inclusión-exclusión que hace del hecho educativo un encuentro con otros posible para incluir(nos).

A lo largo del trabajo de campo en la escuela hemos podido registrar situaciones y conversaciones en torno a la posibilidad que tiene la escuela hoy de permanecer, en contextos de inestabilidad y flexibilidad (Bauman, 2004), como uno de los lugares más estables para la población (Grinberg, 2015b; Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012). En este sentido, la trama escolar se configura como espacio de permanencia, estabilidad y contención ante las distintas complejidades por las que atraviesan los sujetos y la materialidad de la escuela. Hemos registrado y presenciado una variedad de situaciones en donde los y las docentes –muchas veces junto a los y las estudiantes– se ocupan de diversas tareas que, si bien no parecieran relacionarse directamente con la actividad escolar propiamente dicha, en un punto terminan siéndolo. Así, por ejemplo, una de las docentes del taller de economía doméstica junto a sus estudiantes realizan mensualmente una *Feria Americana* en donde recolectan ropa y accesorios con el objeto de recaudar dinero y destinarlo a la compra de insumos para los distintos talleres ocupacionales que posee la escuela. Asimismo, *lo recolectado* por el cuerpo docente resulta fundamental tanto para los y las estudiantes como para las familias que concurren a la escuela cuando necesitan algún tipo de asistencia o ayuda para conseguir vestimenta, calzado o algún accesorio de indumentaria. En el marco de esa feria ocurre el siguiente diálogo:

> Juan (J): Seño, ¿me puedo llevar estas zapatillas para mi hermana? –busca en la caja de los zapatos de niños el par que pueda servirle a su hermana.
>
> Docente (D): Sí, claro, ¿sabés cuánto calza tu hermanita?
>
> J: No, ni idea. Es así de chiquito el pie, tiene cinco años –utiliza sus dos manos para dimensionar el largo del pie de su hermana.
>
> D: A ver, esperá que buscamos una que le pueda servir –juntos, docente y estudiante, buscan el par adecuado. (Conversación entre Juan, 10 años, y docente, Escuela Especial, San Martín).

Esas escenas que atraviesan las vidas de los/as alumnos/as no quedan ajenas a la vida de la escuela cuando las condiciones materiales y físicas de los establecimientos, así como los recursos disponibles no solo no logran dar respuesta a las necesidades que se expresan en cada escuela y en esta escuela en particular, sino que generan una cadena de nuevas tareas para reponer los discursos de la inclusión. Tanto es así que las secretarías se llenan de docentes con cambios de funciones que redactan cartas de pedidos de colaboración y donaciones a distintas empresas –grandes, medianas y pequeñas– cercanas a la escuela para obtener distintos recursos o materiales y llevar a cabo las diversas propuestas pedagógicas que, tal como lo relatan los y las docentes se vuelve un encadenado de condiciones donde la austeridad termina dando vergüenza (ajena):

> Estoy redactando las cartas que tengo que llevar personalmente porque no tenemos dinero para enviarlas por correo, a las distintas empresas cercanas a la escuela. Nos hace falta tizas, desde marzo que estoy pidiendo donaciones para esto. Aún no ha llegado nada. (Docente, mujer, 57 años).

En relación con las donaciones recibidas, otra docente expresa:

> A veces cuando alguna empresa cierra o cambia la temporada, nos manda lo que les sobra, retazos de tela, goma espuma, lanas, hilos, etc. Nosotros con eso podemos hacer algo y trabajar con los pibes. La cooperadora no alcanza, los padres no pagan y nosotras no podemos estar poniendo todo nuestro sueldo para tener materiales. Hacemos lo que podemos. (Docente, mujer, 55 años).

Estas situaciones ponen de manifiesto lo que Grinberg (2008) denomina como las *dinámicas de gerenciamiento* en donde las instituciones y los sujetos están librados a producir y re-inventar(se) estrategias de supervivencia y autodeterminación. *Hacer escuela en el patio de atrás*, ocurre en esa trama de un hacer entre situaciones límite o de *estar en el borde* (Dafunchio y Grinberg, 2013), esto es, *diseños de sí* (Foucault, 2007) que los sujetos que concurren a la escuela continuamente

producen para *sobrevivir* a la *precaridad* (Butler, 2002, 2006) en la que están inmersos. Asimismo, hacer escuela en el *patio de atrás* remite a formas de inclusión que intentan romper con la exclusión doble de los y las estudiantes que asisten a la escuela. Situación que se vuelve una tarea primordial para transformar ese estar en la escuela *en el patio de atrás* como una posibilidad significativa y sostenida donde se hagan presentes las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Algunos testimonios de los y las docentes dan cuenta de esta situación:

> Somos una de las pocas escuelas con jornada completa, estatal y con servicio completo de comedor, que brinda desayuno, almuerzo y merienda. Acá los pibes no solo vienen a estudiar, a compartir con sus pares, a buscar un espacio de contención, también vienen a comer. (Docente, mujer, 48 años).

> Después de que terminan de comer, armamos con lo que sobra, distintas bolsitas como si fueran viandas. Muchos de los chicos nos la piden para sus hermanitos que no van a una escuela con comedor. De un día para otro no queda nada en la escuela, les damos para que se lleven todo. Si sobra pan, se llevan pan. (Encargado de cocina, 38 años).

La vida de las escuelas se configura en un transitar en el límite de la exclusión, del desborde, de la necesidad. Los y las estudiantes son recibidos/as en la escuela y es en esa escuela que esperan mucho más que aprender. Esperan encontrar un espacio que los/as contenga y que los/as incluya, porque es su lugar de referencia. Allí transcurren ocho horas diarias con sus docentes, que son quienes narran sus historias de vida. Como nos refirió una docente en una entrevista: "Es imposible no hacer nada y ser indiferentes a la necesidad...Es más fuerte que nosotras...".

¿Qué es lo fuerte?, ¿la necesidad?, ¿o la fuerza y empeño que a diario realizan las docentes para alojar, contener y brindar a los y las estudiantes un espacio menos excluyente? Hacer escuela *en el patio de atrás* se vuelve parte de un sinfín de situaciones donde la tarea

pedagógica se convierte en una batalla titánica que a diario hay que salir a enfrentar. Son los y las docentes quienes batallan y reponen los discursos inclusivos frente a prácticas sociales excluyentes. En este sentido, nos importa recuperar las voces de los protagonistas que habitan la escuela.

Habitar la escuela en el patio de atrás

Habitar la escuela en esta batalla titánica se vuelve parte, también, de la cotidianeidad de los y las estudiantes que son protagonistas de las exclusiones que mencionamos. Habitar la escuela, para ellos/as, se convierte en una experiencia cotidiana pero única e irrepetible. El siguiente episodio da cuenta de ello. A principios de año el micro escolar para el traslado de los y las estudiantes hacia la escuela y hacia sus casas sufre inconvenientes y debe ser retirado de la circulación. El micro permanece en reparaciones por más de cinco meses. Los y las docentes y directivos realizan cartas de reclamos al Consejo, marchas y manifestaciones frente al organismo. Del otro lado del reclamo están los/as responsables de que el micro no traiga ni lleve a los y las estudiantes. *El teléfono pareciera estar desconectado*, nos dijo una madre en una marcha hacia el Consejo. No obtuvieron respuestas hasta la segunda mitad del año. El transporte escolar es, para muchos/as estudiantes, el único medio que llega hasta sus casas, incluso en días de temporal y es el menos costoso ya que es proporcionado por el organismo estatal. La escuela durante esos meses, tuvo una presencia irregular de estudiantes ya que una gran proporción no podía acercase a la institución. Pero en algunas ocasiones, aquellos/as estudiantes que contaban con un *pase*[5] por discapacidad para los medios

[5] El *pase*, tal como lo denominan los usuarios, refiere al uso del Certificado Único de Discapacidad (CUD) que utilizan las personas con discapacidad en los transportes públicos de manera gratuita.

de transporte, hacían el esfuerzo con sus familias para poder acercarse a la escuela. Así, uno de los estudiantes nos comenta:

> Le hinché a mi mamá para que vengamos en colectivo, a veces no puedo salir caminando de mi casa, pero quiero venir a la escuela porque acá me divierto, estoy con amigos y con las seños, quiero venir porque quiero aprender. (Estudiante, varón, 13 años).

Son los y las estudiantes también, quienes expresan qué significa venir a la escuela, y cuál es el significado de esta escuela en particular para sus vidas. Habitar y transitar a diario la escuela como espacio de encuentro y elección es lo que nos dicen ellos/as a su modo:

> El año que viene es mi último año, no quiero dejar de venir a la escuela, qué voy a hacer en mi casa mirando la tele. (Estudiante, varón, 21 años).
>
> No falto nunca a la escuela, aunque llueva y me embarre cuando salgo de casa. Prefiero venir a la escuela porque no hay goteras, yo vivo en Curita en una casa llena de agujeros, cuando llueve me mojo menos cuando viajo para la escuela, pero después ya no me mojo más. (Estudiante, varón, 16 años).

Las múltiples situaciones complejas asociadas a la pobreza extrema que atraviesan las familias generan un lugar particular para la escuela. Si bien, como hemos discutido en este libro, el lugar, la posición particular atraviesa a todas las escuelas, en las de modalidad de educación especial adquiere tonos propios. Esto es, muchas veces la escuela especial se vuelve un punto de referencia y de partida para encontrar posibles soluciones a cuestiones singulares y muy potentes. Tal es así que es frecuente que los y las docentes acompañen a madres/padres a hacer trámites del documento de identidad para acceder a los beneficios sociales, pidiendo turnos para el Certificado Único de Discapacidad (CUD), orientando a familias en cuestión de derechos, entre tantos otros:

> Es precisamente de lo que tienen que hacerse cargo las escuelas en la realidad compleja que vivimos. Hoy los chicos vienen no solo a estudiar, vienen a comer, vienen a buscar un espacio donde encontrarse con sus pares, vienen a trabajar, a conseguir una pasantía o un puesto laboral. Todo esto hace a la escuela especial y mucho más. (Supervisora, mujer, 58 años).

> Recién vengo de desarrollo social, fui a averiguar para sacar el DNI (Documento Nacional de Identidad) a Juan, que no tiene familia. El tema es que yo ni soy su familiar, ni su tutora, se quedó sin familia. Tuvimos que intervenir, pero no tiene documento, ni partida. Voy a ver qué podemos hacer. (Trabajadora Social, mujer, 61 años).

Estos relatos y experiencias forman parte del *hacer escuela en tiempos de gerenciamiento.* Sobre las dinámicas de gerenciamiento, nos hemos referido reiteradamente en este libro y las entendemos en el marco de tácticas o microestrategias que docentes, estudiantes y familias desarrollan para sostener la escolaridad. Esas dinámicas involucran herramientas, búsquedas y (re)creaciones de recursos y posibilidades de acción concreta que permiten sostener a la escuela como un espacio estable, seguro y de aprendizaje (Grinberg, 2008) a la vez que revertir algunas de las situaciones de exclusión a las que están expuestos/as los y las estudiantes y las familias. Se trata de microestrategias o pequeñas prácticas que los y las docentes realizan a diario para brindar a sus estudiantes una educación que garantice la inclusión y, a la vez, de un *continuum* de búsquedas cotidianas para mejorar las condiciones educativas. Son microestrategias, prácticas minúsculas, que pueden pasar desapercibidas si no se mira en detalle; no se escuchan ni se ven en los medios, ni son comentadas en los organismos estatales. Son acciones individuales de cada docente y acciones colectivas de cada institución en particular, que contemplan tanto el desarrollo de proyectos educativos vinculados con escuelas secundarias, con escuelas de formación profesional del partido, como la colecta de alimentos para una familia que ha perdido todo después de una situación particular. Son llamadas constantes y

escritos intensos para recuperar el micro escolar y que no tarde cinco meses en arreglarse y volver a circular. Son idas al Consejo Escolar con las familias para reclamar este derecho. Son las múltiples ferias que se hacen en la escuela para recaudar dinero y conseguir materiales para poder trabajar a diario en los talleres. Son estas e infinitas más las microestrategias que realizan los y las docentes para que el hecho educativo sea un encuentro con otros desde la posibilidad y no desde la carencia.

Palabras finales a modo de cierre

A lo largo de este trabajo intentamos ofrecer herramientas para problematizar las tensiones de la inclusión-exclusión tal como son experienciadas en escuelas de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana, donde docentes y estudiantes logran hacer(se) escuela en condiciones de precaridad (Butler, 2006; Grinberg y Bussi, 2015).[6] Una precaridad material de las instituciones y de los cuerpos que ya no tiene que ver con una posición periférica o excepcional, sino que atraviesa a la realidad en su conjunto y deviene como norma. Que la desigualdad social asumió diversas formas que se trasladaron al interior de las escuelas (Redondo, 2004) en estas últimas décadas viene siendo cada vez más evidente. En este sentido, ser docente en *el patio de atrás* abre preguntas sobre los vínculos entre lo socialmente establecido y las prácticas y acciones puestas en marcha en la escuela.

La trama escolar, compleja y heterogénea, se dirime entre la posibilidad y la desesperanza. Allí, la variedad de situaciones que la conforman, cuestiona y pone en tensión el modo en que la educación está siendo posible en estas escuelas y en estos espacios urbanos. La compleja y heterogénea variedad de situaciones que conforman la

[6] Más desarrollos sobre este concepto y sobre el par precariedad-precaridad pueden consultarse en los capítulos de Silvia Grinberg y de Eliana Bussi, en este mismo libro.

escolarización, cuestiona y pone en tensión el modo como se viene pensando a la educación. Tanto es así que se configuran distintos escenarios, como los relatados anteriormente, en que se hace docencia y escuela según cada caso en particular, para dar respuesta a las situaciones que invaden a estas instituciones. En situaciones como las descriptas, los y las docentes reponen a diario los discursos de la inclusión por medio de microestrategias para que sus estudiantes encuentren un espacio estable, contenedor, donde reciban cobijo. Son docentes que se enfrentan a diario con situaciones complejas en donde *no pueden ser indiferentes a la necesidad, porque es más fuerte que ellas* y que, desde allí, despliegan, como decíamos, batallas que se vuelven titánicas para reponer los discursos de la inclusión en situaciones donde la precaridad de las condiciones de la escolaridad convive cotidianamente con la exclusión. Son esos/as mismos/as docentes, también, quienes, atravesados/as por los avatares de la sociedad contemporánea, llevan adelante prácticas inclusivas en una sociedad predominantemente excluyente que, por otra parte, pide (a gritos) experiencias que reviertan la exclusión producida socialmente (Joly, 2007; Naranjo, 2014).

La escuela *en el patio de atrás* consigue garantizar un tiempo y espacio propicio para que la inclusión allí sea posible. Asimismo, ofrece modos diversos de permanecer, de atravesar el tiempo y el espacio escolar como un lugar de encuentro, de amistades, de aprendizaje y posibilidad de ser alguien en el futuro, tal como lo expresaban los y las estudiantes. La escuela, todas las escuelas emplazadas en los distintos espacios de la urbe marcados por la pobreza y la degradación ambiental, pero particularmente aquella en que realizamos el trabajo de investigación, suspende la mirada estigmatizante sobre la discapacidad y sobre *lo/s otro/s* que llegan cotidianamente. Suspender la mirada del estigma (Goffman, 2001) es una tarea que conforma el hacer diario de la escolaridad, que se refleja en el cuidado hacia todos y cada uno, en los pedidos y reclamos incesantes de materiales y de arreglos de los transportes a organismos estatales y empresas, como en las múltiples microestrategias comentadas.

Suspender, como decíamos, la mirada que apunta y habilitar *otros* modos de transitar la escolaridad como sucede en esta institución en particular, supone un acto de abrir espacios para recibir y hospedar a los y las estudiantes que llegan allí. Esto ubica a esta escuela en una posición que inquieta y que tensiona los postulados de la inclusión en situaciones doblemente excluyentes, en tanto que combinan la discapacidad con la pobreza urbana. Son los y las docentes quienes, *en ese patio de atrás* que es la escuela especial, reconstruyen, tal como se viene refiriendo desde los primeros capítulos de este libro, una mirada *otra* sobre los sujetos que concurren allí, una posibilidad en el marco de la igualdad de oportunidades para que sus estudiantes continúen encontrando un espacio de acogida y recibimiento cotidiano. Pensar las instituciones escolares *en el patio de atrás* permite analizar las nuevas formas de habitarlas (Armella y Dafunchio, 2015) y configurar las prácticas educativas en torno a la complejidad de los contextos donde están emplazadas. La estabilidad que proporciona el espacio educativo (Grinberg, 2008) permite seguir pensando en lo que fuimos, somos y nos estamos convirtiendo.

Es entre estas intensidades que hacer escuela y docencia *en el patio de atrás* se vuelve parte de un vaivén cotidiano que permea los límites del hacer, o más bien, donde hacer deviene hacerse cargo, ocuparse de resolver las situaciones que se presentan.

El *patio de atrás* no es un lugar donde solo se confirma la imposibilidad. El *patio de atrás* habilita la comunicación, como un juego, entre muros. En ese espacio también ocurren múltiples dinámicas que dan vida y color a la escuela. Allí se baila, se juega, se canta y se pintan hermosos lugares. Es también un lugar donde aquellos cuerpos abyectos que el sistema produce, encuentran modos contingentes de estar, permanecer y atravesar el tiempo y el espacio escolar. Es la escuela, tal como lo expresan los y las estudiantes, un lugar de valoración individual y colectiva porque es un espacio que les recibe, les escucha, les enseña. Es en ese espacio y tiempo donde hacerse cargo se vuelve un hacer que a la vez habilite, quizá como un destello, un devenir-otro.

Articulados
La experiencia de una escuela secundaria

Alejandro Muñoz Cabrera

En este capítulo se describen las formas en que las diferentes agencias del Estado se encuentran articuladas en torno a acciones que, en este caso, potencian los fines de cada una de las instituciones y sujetos que se ponen en juego. Para ello tomaremos como base una escuela secundaria del partido de General San Martín en la provincia de Buenos Aires desde la cual se pueden caracterizar las políticas educativas, las sucesivas intervenciones estatales para articular con la acción educativa de la institución, procurando que redunde en un beneficio efectivo sobre los actores intervinientes, en especial los y las jóvenes y adolescentes que por ella transitan.

La contextualización de la articulación como acción y como política educativa

En Argentina, en el año 2006 se sanciona y promulga la Ley de Educación Nacional 26206 que deroga a la Ley 24195, comúnmente llamada Ley Federal de Educación debido a la autonomía que daba a las jurisdicciones para la construcción de sus planes de estudios especialmente en lo que se llamó EGB 3 y Polimodal. Si recordamos,

la Ley Federal de Educación establecía una educación inicial, una educación general básica (EGB) de 9 años de duración y una educación polimodal de 3 años de duración, una educación terciaria y una educación cuaternaria. La EGB a su vez se encontraba conformada por tres ciclos de tres años de duración cada uno, llamando EGB 1 al primer ciclo, EGB 2 al segundo ciclo y EGB 3 al tercer ciclo.

El conflicto que se desata con la Ley Federal de Educación nace en el mismo momento en que el Consejo Federal de Cultura y Educación determina la posibilidad de conformar escuelas con los niveles establecidos por dicha ley en forma separada unos de otros o escuelas en donde se podían contener dos o más niveles, escuelas que podían tener una parte de un nivel y el resto de ese nivel en el edificio de otra escuela perteneciente a otro nivel. Nos podíamos encontrar con escuelas que ofrecían solo educación inicial, escuelas con educación inicial y EGB, escuelas con EGB 3 (tercer ciclo de la EGB) y el Polimodal, escuelas que solo ofrecían educación polimodal, etc. En este sentido, lo resuelto en esos momentos por el Consejo Federal de Cultura y Educación fue una solución salomónica a diferencias entre las jurisdicciones, que por la época se consideraban insalvables[1] ya que había provincias que sostenían que el EGB3 debía conformar con el Polimodal una estructura articulada y otras que expresaban que había que incluirlo junto con los otros dos ciclos de la EGB.

En el territorio de la provincia de Buenos Aires, la situación fue muy compleja, ya que en las zonas urbanas si las escuelas primarias se constituían en EGB con los tres ciclos completos había que

[1] Por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) la reforma de la Escuela Secundaria implementada a partir de la Ley Federal de Educación aplica el EGB1 y el EGB2, quedando sin aplicar el EGB3 y el Polimodal. Solo un minúsculo grupo de escuelas privadas con autorización de la Secretaría de Educación del gobierno porteño de entonces autorizó en forma experimental esas dos últimas estructuras. La provincia del Neuquén adoptó una medida similar a la tomada por el gobierno porteño y no aplico la EGB, ni el Polimodal. En la provincia de Santa Fe se constituyeron según las necesidades de cada localidad los diferentes tipos de escuelas mencionadas anteriormente. En la provincia de Córdoba en forma masiva se decidió que la EGB3 y el Polimodal constituyeran una unidad pedagógica y organizativa, separando a la EGB3 del resto de la EGB.

construir aulas, quedando en las escuelas polimodales aulas vacías de los ex primeros y segundos años de la antigua escuela media. En las zonas rurales, en donde en su gran mayoría había escuelas primarias, pero no secundarias, la constitución de la EGB construyendo aulas en las viejas escuelas primarias era lo más factible para garantizar la obligatoriedad de la escolaridad que la Ley Federal de Educación establecía hasta el noveno año de EGB, ya que para el Polimodal esa obligatoriedad no existía. Específicamente en el Partido de General San Martín, hay escuelas de educación inicial, escuelas de EGB con los tres ciclos (a estas escuelas las llamaban *EGB puras* por contener sus tres ciclos en ellas), escuelas de educación polimodal y escuelas articuladas.

Estas últimas estaban conformadas de la siguiente manera: la vieja escuela primaria contenía a la EGB1 y a la EGB2 y al séptimo año de EGB, y la antigua escuela media contenía al octavo y noveno año de EGB y a los tres años de educación polimodal. La gestión de la articulación estaba a cargo, en primera instancia, de una figura pedagógica cuyo cargo fue el de Coordinador del Tercer Ciclo de EGB que debía garantizar el tránsito de los/as alumnos/as por la EGB3 de la EGB a la que ellos pertenecían y su acceso al Nivel Polimodal de la Escuela Media en las que ellos poseían sus aulas. Esa garantía de tránsito en el EGB3 y acceso al Polimodal se debía dar en la articulación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas que estaban articulando, es decir en la articulación de los PEI de la EGB y del Polimodal.

Toda una acción que en muchos casos sobrepasaba las mismas posibilidades humanas del coordinador, ya que la articulación de los PEI de ambas escuelas implicaba poner en contacto a dos instituciones educativas cuyas matrices de formación de sus planteles docentes eran diferentes. Mientras en las EGB sus docentes eran maestras o profesoras de enseñanza primaria, en los EGB3 + Polimodales sus docentes eran profesores/as de enseñanza media o universitarios/as con o sin formación docente o técnicos con capacitación docente. Esas culturas institucionales diferentes colisionaban

constantemente en las escuelas articuladas pujando una sobre la otra en forma permanente. También la articulación debía sortear las distancias edilicias que portaba. La EGB3 podía cursarse en más de un edificio y el coordinador era quien debía articular esa dispersión.

Aún así durante los casi diez años de aplicación de la EGB y el Polimodal, las escuelas articuladas terminaron por tener una gran ventaja sobre las llamadas *EGB puras* porque, de alguna manera, los/as alumnos/as que egresaban del Nivel EGB en las escuelas articuladas tenían una experiencia de escuela secundaria que les permitía seguir en el Polimodal por haber estado en contacto directo con él. Mientras que los/as alumnos/as provenientes de las *EGB puras* habían llegado al noveno año de EGB manteniendo y consolidando las características de los/as alumnos/as de las escuelas primarias hasta el noveno año EGB por más que tuvieran 14 años de edad. Cuando convergían los egresados del nivel EGB en los primeros años de los Polimodales se podía observar quién provenía de una *EGB pura* y quién de una EGB articulada con un Polimodal. Sus comportamientos y conductas no eran los mismos.

Además, la educación polimodal no era obligatoria, el plantel docente de esas escuelas estaba formado por docentes que provenían de los viejos tercero, cuarto y quinto año de la anterior escuela secundaria. Como el Polimodal no era obligatorio, si bien las normativas de evaluación implementadas durante su duración evidenciaban un acercamiento a la inclusión de los/as alumnos/as, se producían prácticas que resultaban muy diversas.

Estas situaciones generaron múltiples fracturas que también se expresaban en las formas de la escolarización. Muchas escuelas de educación polimodal poseían varios cursos de primer año de polimodal y una proporción cuatro veces menor de cursos de tercer año de polimodal. Es decir, una auténtica pirámide estructural representaba a la mayoría de las escuelas de educación polimodal, fomentando la deserción y el fracaso escolares de una porción importante de sus alumnos/as.

Como parte de esta historia, en 2004, la provincia de Buenos Aires lleva adelante una reforma que crea la Educación Secundaria Básica que luego se traducirá en la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 y la Ley de Educación Provincial 11612. En febrero de 2005, el gobernador de la provincia de Buenos Aires por Decreto n.º 256 crea la escuela de Educación Secundaria Básica (ESB) sobre la base de la EGB3 y la escuela de Educación Primaria Básica (EPB) sobre las bases del EGB1 y del EGB2. Como las leyes de educación aún no habían sido modificadas, el decreto establece que la ESB y la EPB constituían la EGB. Más allá de esto, se daba inicio al proceso de (re)construcción de la Escuela Secundaria en la provincia de Buenos Aires. Durante todo el año 2005 se estuvo trabajando con docentes y directivos de la ESB en la reformulación del Diseño Curricular del EGB3, mediante sendas jornadas de participación a distintos niveles. Se empezó en el ámbito de la escuela, luego se pasó al ámbito distrital, luego al regional y finalmente al provincial. A partir de esas reformulaciones, la provincia de Buenos Aires estableció un Pre Diseño Curricular para el primer año de Educación Secundaria que en forma experimental se aplicaría en 75 escuelas durante el año 2006. El primer año de Educación Secundaria reemplazó al viejo 7º año de EGB. Actualmente, esas reformulaciones constituyen el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la actual Escuela de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Paralelamente, a nivel nacional se había iniciado el proceso de reformulación de la Ley Federal de Educación [2] y en el año 2006 se sancionaba y promulgaba la Ley de Educación Nacional 26206 que derogaba esa otra ley.

[2] En las escuelas, entre otras cuestiones, había provocado que el carácter de esa ley hiciera casi incompatible el traslado de alumnos/as de una jurisdicción a otra. La cantidad de equivalencias que a nivel del secundario debían dar los educandos hacían que en muchos casos fuera conveniente recursar en el plan de estudios de destino que proseguir en el año inmediato superior al que debían ingresar por promoción en el plan de estudios de origen.

La articulación de las leyes en la escuela y la articulación de la escuela con la universidad

En función de la contextualización precedente, ahora sí entramos en el detalle de las articulaciones que se realizan desde una institución escolar. En el partido de General San Martín había escuelas articuladas constituidas por escuelas de EGB y escuelas Polimodales. Con el Decreto n.º 256/2005 se crea la Dirección de Educación Secundaria Básica a nivel central de la Dirección General de Cultura y Educación y en cada uno de los servicios. Las escuelas de ESB se fueron creando a partir del año 2005. Durante el primer año de funcionamiento de la ESB n.º 32 se sanciona y promulga la Ley Provincial de Educación 13688 basada en la Ley de Educación Nacional 26206, que deroga a nivel provincial a la EGB y al Polimodal. En la Ley 13688 se determina que tanto la Educación Primaria como la Educación Secundaria tendrán en el ámbito de la provincia de Buenos Aires una duración de seis años. En la provincia de Buenos Aires había escuelas de ESB y escuelas de Educación Polimodal de tres años de duración cada una, pero no había escuelas secundarias de seis años. La provincia decide, pues, conformarlas. ¿Cómo lo hace? Unifica escuelas de ESB y escuelas Polimodales entre sí. Les crea el ciclo superior a algunas escuelas de ESB y les crea el ciclo básico a algunas escuelas Polimodales.

Volviendo a la ESB n.º 32, recordemos que esta escuela tenía un doble propósito: el primero el de establecer una nueva identidad a los terceros ciclos de EGB que se habían unificado para constituirla, el otro implementar el nuevo diseño curricular en forma gradual reemplazando al séptimo año de EGB por el nuevo primer año de Educación Secundaria en el 2007, luego al octavo año de EGB por el nuevo segundo año de Educación Secundaria en el 2008 y, finalmente, al noveno año de EGB por el nuevo tercer año de Educación Secundaria, en el 2009. A estos dos propósitos se le sumaría, más tarde, la conformación de una escuela secundaria de seis años en los términos de la Ley Provincial 13688. Todo esto constituía una verdadera vorágine

en la organización pedagógica institucional de la ESB n.º 32, de constante variación y evolución.

Junto con lo anterior, no podían dejarse de lado las situaciones que se presentaban en el diario vivir, como son la búsqueda de formas de armonizar y lograr la convivencia de los/as alumnos/as de primer año cuando estos/as provenían no solo de escuelas primarias, sino también de barrios diferentes. Muchos/as alumnos/as de una de las escuelas de educación básica vivían en el barrio denominado Cárcova[3] y muchos/as de quienes provenían de la otra escuela de educación básica, pertenecían a otro barrio denominado Nueva Esperanza o Korea. Entre ambos grupos de estudiantes existía una disputa histórica que se proyectaba al interior de las aulas de primer año de la ESB n.º 32.

Es, en parte, atendiendo a esas disputas históricas que construimos el trabajo conjunto con la UNSAM en el momento en que las EGB3 de las dos escuelas pasaban a ser una ESB: la n.º 32. Esa articulación que se inicia a fines de 2007 se realiza ante las preocupaciones que quien escribe este texto, entonces coordinador de la EGB3 y luego director de la ESB, y en conversaciones con Silvia Grinberg sobre la posibilidad de hacer cosas juntos. Esta constituye la primera articulación entre la escuela y otras instituciones estatales.

La primera inquietud con la que comenzamos a trabajar fue visualizar la necesidad de pensar cómo mejorar la convivencia de los/as alumnos/as del primer año de la ESB n.º 32 provenientes de los dos barrios populares mencionados e históricamente rivales entre sí. Esa rivalidad se manifestaba en el aula y repercutía en todo aquello que los y las docentes intentaban desarrollar en las aulas de primer año. Para que esa intervención pudiera tener cierta viabilidad se estableció un convenio entre la ESB n.º 32 y la UNSAM, avalado por las autoridades de la UNSAM y la inspección de la ESB n.º 32 a comienzos de 2008. Es decir, ya hace más de una década.

[3] Ampliamente referenciado a lo largo de este libro.

La realización audiovisual

A partir de esas conversaciones, la primera decisión del trabajo de articulación fue la elección del grupo con el cual se desarrollarían las acciones conjuntas entre la UNSAM y la escuela: un primer año del turno tarde de la ESB que, según los diagnósticos de grupo realizados por sus docentes, presentaba dificultades no solo vinculares, sino también para desarrollar la enseñanza. Uno de los aspectos del diagnóstico que se ponía de relieve era que el antagonismo entre los barrios de procedencia de los y las estudiantes se manifestaba en formas violentas de expresarse ante cualquier interlocutor/a y además en el cómo se dirigían entre sí. Atendiendo a lo anterior, se decidió desarrollar un taller de video documental con los/as alumnos/as de este grupo, su profesor e integrantes del equipo de la UNSAM. En un principio, dicho taller se propuso para ser realizado dentro de la escuela, en horario de claes, durante dos de los cuatro módulos/horas semanales de la materia Prácticas del Lenguaje. Pero, con el correr de los meses de trabajo, se fueron ampliando los tiempos de dedicación; abriendo la propuesta a otras materias; saliendo del aula al patio, del patio a la vereda de la escuela y, de allí, al barrio y a otras instituciones escolares o no escolares. De allí que las articulaciones se fueron multiplicando.

El taller de video se instaló paulatinamente y sin pausa en la institución y a los/as alumnos/as convocados/as les resultó un espacio significativo durante todo el 2008. El tema del video documental fue *la basura* en cuanto que problemática que fuertemente impactó y sigue impactando en adolescentes provenientes de barrios humildes cuyas necesidades básicas se encuentran insatisfechas. Si bien con variaciones, la propuesta del taller documental con grupos de estudiantes de secundaria se extiende hasta la actualidad, incluso con ciertas continuidades en la temática.

Volviendo a ese primer año de inicio del taller, los y las estudiantes comenzaron a utilizar saberes aprendidos en la materia Prácticas

del Lenguaje al elaborar relatos y redactar textos que se requerían para algún aspecto de la realización del video. A la vez, el equipo de la universidad enseñó a filmar, a establecer primeros planos, acercamientos y alejamientos, entre otras características y condiciones propias de toda filmación.

A medida que se avanzaba en el desarrollo del taller se vio la necesidad de comenzar a filmar. Se pidió autorización a las familias de los/as alumnos/as y se inició la filmación. La misma comenzó en el barrio circundante a la escuela preguntando a las personas que al azar se encontraban por ahí sobre la problemática de la basura, sobre el destino de los residuos urbanos, sobre el CEAMSE y las personas que concurrían allí a buscar cosas para comer... A medida que la realización documental avanzaba nos encontramos con la necesidad de dar participación a otras materias. Así, se dio entrada a la materia de Ciencias Naturales para desarrollar desde ella todo lo referente al impacto ambiental de los basurales, sobre el reciclado de desechos en aquellos casos en donde se podían realizar.

También se dio participación a la materia de Ciencias Sociales y a la materia Construcción de Ciudadanía para estudiar y desarrollar el impacto social de los basurales.

La realización documental fue tomando una dimensión más importante a medida que los/as alumnos/as observaban lo filmado y se interiorizaban de la problemática ambiental y social con la que ellos/as mismos/as se veían involucrados/as. Se pudo filmar dentro del CEAMSE, realizar entrevistas y observar, entre otros aspectos, el proceso de disposición de los residuos. También se filmó en el barrio Cárcova, se dialogó con los/as vecinos/as y se documentaron las condiciones socio ambientales en que viven sus habitantes.

Todo lo trabajado –saberes técnicos sobre cómo filmar, saberes académicos sobre los significados de la basura en el barrio– fue calando hondo en los/as alumnos/as y, a medida que el trabajo se desarrollaba, también fueron diluyéndose las diferencias entre estudiantes por la pertenencia a uno u otro barrio. Aparecieron los acercamientos, generándose confianza y amistad. Algo central para

que la institución no solo desarrolle la enseñanza en esos espacios diseñados sino en todo el resto de los espacios no pensados.

Para fines de agosto de 2008 se comenzó la edición del video en la sala de informática de la escuela y su proceso final se desarrolló en la UNSAM. Los y las estudiantes nombraron al video como *Re copada*[4] (UNSAM, 2008) y fue mostrado por primera vez en la Feria de Ciencias que la ESB n.º 32 organizó en el año 2008, así como en la feria que se realizaba en UNSAM. El video fue proyectado en la biblioteca de la escuela ante un auditorio formado por madres, padres, alumnos/as, docentes y personal directivo con un fuerte impacto por lo que se expresaba en él y porque los/as alumnos/as de ese curso habían demostrado otra mirada sobre ellos/as mismos/as. Ya no se trataba del grupo *difícil*, sino de un grupo de estudiantes narrando una serie de historias difíciles que confluían o se articulaban en un video documental. Finalizado el ciclo lectivo 2008 teníamos a un grupo de adolescentes del primer año de la ESB quienes no solamente aprendieron conocimientos disciplinares y técnicas de filmación sino que lograron estar juntos/as entre sí, con los y las docentes de las distintas áreas.

En 2009 se inicia una segunda etapa de articulación. En ese año se da la situación de que si bien en un edificio había dos unidades educativas el director de la ESB n.º 32 y el director de la EEM n.º 8 eran la misma persona. Con eso, se daba de hecho la conformación de la que ya empezaba a nombrarse en las agencias oficiales como nueva escuela secundaria, de seis años de duración. La conformación oficial se terminaría produciendo en el año 2011. Mientras tanto, el taller de video documental realizado en forma conjunta entre la escuela y la universidad continuaba. En ese año, se produjeron nuevos videos que se mostraron en ferias de ciencias y festivales de manera continua hasta el presente. Por este motivo decimos que se inicia una segunda etapa de articulación. Así también, cabe considerar que en

[4] La URL de acceso a este y otros videos puede encontrarse en Bibliografía al final del libro.

esa época se establecieron tres nuevas articulaciones entre agencias estatales teniendo como centro a las ESB n.º 32 – EEM n.º 8:

1) Con la Municipalidad de General San Martín a partir de la iniciativa del Centro de Salud de Barrio Nueva Esperanza. Se armó una red social entre ese centro de salud, las escuelas primarias n.º 57 y n.º 61 con las que ya articulábamos pedagógicamente y dos ONG que darían capacitación laboral a los/as alumnos/as de las escuelas mencionadas, de manera de procurar salidas laborales que hicieran posible generar recursos para su sustentación.

2) Con el Banco Central de la Republica Argentina (BCRA) quien poseía un programa de acción educativa que consistía en el traslado al establecimiento educativo de todo un equipamiento didáctico lúdico. El mismo consistió en convertir en una rueda bursátil a la sala de informática que posee la escuela. Esta sala cuenta con catorce máquinas conectadas en red y acceso a banda ancha y es utilizada, entre otras cosas, para la realización del taller de video documental.

3) Con el *Festival de Cortometrajes Hacelo corto*, organizado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El Festival se llevó a cabo en las salas cinematográficas del complejo de Cine del Abasto Shopping. En dicho festival las escuelas y entidades participantes presentaron sus cortos. Los/as alumnos/as de la ESB participaron con el video *Re copada*, realizado en el año 2008. Resultaba increíble ver ese video proyectado en una pantalla gigante de cine, pero lo más reconfortante fue ver las expresiones de nuestros/as estudiantes. Ello en una sala de cine de un shopping céntrico de Buenos Aires, donde el silencio se apoderó de la sala a medida que avanzaba el documental; silencio que estalló en aplausos cuando terminó. La emoción se apropió de todos nosotros.

Esta segunda etapa de articulación culmina con el desarrollo de la Feria de Ciencias en la que estaría participando la ESB n.º 32, como lo había hecho en 2008, y a la que se sumaba ahora la EEM n.º 8. En dicha Feria se podían ver trabajos de Arte (Plástica, Teatro y Música), trabajos de Ciencias Naturales (Física, Química y Biología), trabajos de Ciencias Sociales (Historia y Geografía) y trabajos de economía. La participación de la escuela fue furor porque junto con todo lo mencionado se mostraron los nuevos videos desarrollados en 2009 y en el marco del taller de video documental, por los/as alumnos/as de la escuela en colaboración con la universidad. Se vivió como toda una fiesta.

Por otro lado y no menos importante, a fines de ese año se eligieron las nuevas orientaciones del ciclo superior del nivel secundario que reemplazaría al Nivel Polimodal a partir del ciclo lectivo 2010. Así, se realizó un relevamiento sobre las preferencias de los y las estudiantes al respecto. El impacto de todo lo realizado en la escuela durante ese año no tardó en dar frutos. Las orientaciones elegidas mayoritariamente por los/as alumnos/as fueron Ciencias Naturales y Comunicación, en menor medida Economía y Gestión de las Organizaciones. Desprendemos de esto dos consideraciones. En principio, que en la elección de los y las estudiantes en favor de la orientación en Comunicación, estuvo muy presente el trabajo realizado en los talleres de video, donde la intervención de la universidad fue central. En segundo lugar, pero no menos importante, que, según manifestaban los y las estudiantes al ser consultados/as, la incorporación de nuevas orientaciones contribuiría a que el 99% de ellos permaneciera en la escuela cursando el ciclo superior, tal como ocurrió. Por el contrario, si la escuela no incorporaba esas nuevas orientaciones y mantenía solo las que ya ofrecía en el Polimodal, las respuestas estudiantiles señalaban uan tendencia a la baja en la matrícula del turno mañana y la (casi) desaparición del turno tarde.

Hasta el ciclo lectivo 2009 del 100% de los/as alumnos/as que egresaban de tercer año del Ciclo Básico (exnoveno año de EGB), el 50% partía hacia otras escuelas porque rechazaba la única orientación que la escuela media les ofrecía. Dentro de la otra mitad, solo

el 20% de los/as alumnos/as elegía quedarse en la EEM n.º 8 por la orientación de Economía y Gestión de las Organizaciones, mientras que el 80% restante se quedaba por otros motivos, por ejemplo, porque se quedaban sus amigos/as. Las reiteradas desaprobaciones de exámenes y materias y la discontinuidad de la escolarización en el transcurrir del primer año del Polimodal en esa EEM permite comprender cómo esta escuela poseía, en esa época, cuatro cursos de primer año polimodal, tres cursos con poca matrícula en segundo año polimodal y dos terceros años de polimodal, uno por cada turno, con muy pocos alumnos. La EEM n.º 8 así como estaba conformada con una sola orientación tendía a reducirse hasta desaparecer, además de no cumplir con dos de las tres características requeridas para la educación secundaria por las nuevas leyes de educación. Es decir garantizaba el acceso de los/as alumnos/as pero no su permanencia y su egreso del nivel secundario. En todo lo relatado en esta segunda etapa desarrollada en el 2009, la articulación entre las agencias estatales mencionadas –municipio, BCRA, carteras educativas de CABA y provincia de Buenos Aires a través de Ferias y Festivales, ESB, EEM, universidad– favoreció considerablemente la actividad de la escuela, que es provincial.

A partir del ciclo lectivo 2010, con la incorporación de las nuevas orientaciones, esa situación comienza a revertirse. A esto se suma un nuevo fenómeno que podemos cuantificar y que se ha dado año a año que es la vuelta de los/as vecinos/as a la escuela ya que durante un tiempo los/as hijos/as de los/as vecinos/as no asistían allí y solo lo hacían quienes provenían de los barrios con poblaciones con necesidades básicas insatisfechas. A partir de las acciones realizadas desde 2008 con la Feria de Ciencias y desde 2009 con las intervenciones y articulaciones mencionadas, las actividades de la escuela traspasan las aulas y los límites del edificio escolar, toman estado público y se dispersan por todo el contexto barrial que la rodea, lo que hace que los/as vecinos/as la vuelvan a mirar como una propuesta educativa válida. Comienza un segundo fenómeno muy significativo que es el pase de alumnos/as de establecimientos educativos privados hacia la

escuela. Los padres y madres de estos/as alumnos/as expresan que, por un lado, no pueden seguir pagando las cuotas de las escuelas privadas y junto con eso, los/as vecinos/as les recomiendan la escuela.

La escuela estaba cambiando en muchos aspectos. La comunidad circundante percibía ese cambio y reactivaba la confianza en la institución. En consonancia, durante el ciclo lectivo 2010 se profundiza aún más la articulación con la UNSAM, y se realizan reuniones de departamentos de materias afines entre docentes de la escuela secundaria y docentes y especialistas de la universidad.

En este sentido, se trabaja fuertemente entre docentes del departamento de ciencias exactas y naturales de la escuela con docentes de la Escuela de Ciencia y Tecnología de la UNSAM tendientes a desplegar un análisis del agua en el barrio Cárcova. Las muestras de agua las tomaron los/as alumnos/as de la orientación en Ciencias Naturales de la escuela, inaugurada en ese año escolar. Sus resultados y su propuesta de remediación fueron presentados en la Feria de Ciencias de la escuela, en la Feria de Ciencias Distrital de General San Martín y en la Feria de Ciencias de la Región Educativa n.º 7. Junto con eso, se siguió trabajando en el taller de video con los/as alumnos/as de la orientación de Comunicación. Para esto, los y las docentes especializados/as de la nueva orientación en la escuela tuvieron reuniones con especialistas de la universidad dedicados/as al taller.

Se filmaron nuevos videos y estos también fueron presentados en la Feria de Ciencias de la escuela, en la Feria de Ciencias Distrital de General San Martín, en la Feria de Ciencias de la Región Educativa n.º 7 y, como ya dijimos, en el Festival *Hacelo Corto.* Al mismo tiempo que la escuela profundizaba su cambio y la comunidad lo registraba, ocurre un hecho de gran importancia e impacto para la escuela: la Resolución n.º 2042/11 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires que produce la unificación entre las escuelas ESB n.º 32 y EEM n.º 8. Ambas pasan a conformar la Escuela de Educación Secundaria n.º 8 (EES n.º 8). Finalizando el ciclo lectivo 2011 se realiza la Feria de Ciencias como siempre se hacía pero ya no como dos instituciones (ESB y EEM) sino como una

EES. La escuela ya era una sola y el proceso que de hecho se inicio en el 2009 pasaba a tener una consolidación por normativa legal.

Con el ciclo lectivo 2012 la escuela comienza sus actividades ya unificada, constituyendo una escuela secundaria de seis años de duración en los términos de las leyes nacionales y provinciales. Internamente, la escuela reestructura los departamentos de materias afines. También se constituye por primera vez el Consejo Consultivo de la EES n.º 8 formado por los Jefes de Departamento de Materias Afines, el Equipo de Orientación Escolar, las Vicedirectoras y el Director. Entre todos, se confirman las líneas de acción implementadas y las articulaciones tal como se venían llevando a cabo en años anteriores.

A los talleres ya implementados con la producción de los videos documentales se suman dos nuevas actividades: una de ellas es la planificación, elaboración y puesta en acción de un programa de radio utilizando los recursos de Radio Ciudad de la Tradición de la ciudad de General San Martín. La universidad nuevamente colabora con esta actividad como parte central de la orientación de comunicación de la escuela. Al finalizar ese ciclo lectivo egresa la primera promoción de alumnos/as de la Nueva Escuela Secundaria. Se trata de 53 alumnos/as quienes, además de haber completado sus estudios secundarios, nos brindan la agradable sorpresa de que más de 30 de ellos/as seguirían estudios terciarios. Fue la primera vez que tantos/as egresados/as de la escuela deseaban y se inscribían en diferentes instituciones del nivel superior universitario y no universitario. Consideramos que ello es fruto de todo el trabajo realizado; frente a los diagnósticos iniciales, estábamos convalidando las líneas de acción implementadas que se pudieron sostener y fortalecer gracias a los articulados y las articulaciones.

Palabras finales a modo de cierre

En realidad, no hay más palabras que agregar. La escuela continúa y fortalece las acciones que desde 2008 hasta acá se desplegaron. Los talleres de video y de radio, las Ferias de Ciencias, las reuniones trimestrales de docentes, entre otros, son espacios a los que llegamos gracias a las acciones y articulaciones entre distintas agencias e instituciones públicas que en la EES n.º 8 resultaron válidas como propuestas educativas. Cuando los estados municipal, provincial y nacional se articulan y potencian las propuestas educativas hacia la población escolar son no solamente válidas sino superadoras de los problemas con los que nos encontramos cotidianamente en el barrio en el que viven nuestros/as estudiantes.

Quinta parte
Silencios que gritan, silencios gritados

La práctica artística y la producción audiovisual en la escuela

Intervenciones creadoras. La investigación se piensa a sí misma

Julieta Armella y Yanina Carpentieri

> *Las imágenes forman parte de lo que los pobres mortales se inventan para registrar sus temblores (de deseo o de temor) y sus propias consumaciones.*
>
> Didi-Huberman, s/f, p. 3.

En este capítulo proponemos un recorrido en torno a dos líneas que articulan nuestro trabajo en las escuelas: por un lado, una reflexión acerca de las formas que asume la práctica de la investigación, o la investigación como práctica (Grinberg, 2010; Hickey-Moody, 2017, 2018; Hickey-Moody y Page, 2015), llevada adelante por el equipo desde el año 2008. En especial nos ocuparemos de una de sus formas, aquella que implica una particular manera de intervención, una disposición al encuentro con otros, a la construcción colectiva de historias, de relatos que despliegan deseos y sensibilidades, a través de la producción artística y audiovisual. Por otro lado y, articulado con el primer punto, proponemos una revisión del concepto de *imagen*

como aquello que se pone en juego en el trabajo en terreno e interpela de una forma específica a estudiantes, docentes e investigadores/as en el marco de talleres que proceden a partir de imágenes, en torno de ellas y a propósito de ellas: las imágenes están allí ligadas a una *experiencia de vida* (Belting, 2007; Deleuze y Guattari, 1997).

La construcción cartográfica y la elaboración de mapas, la creación de dibujos y esculturas, la fotografía y la realización audiovisual se combinan mediante diversas estrategias para *experimentar*, para *crear* en el contexto de la escuela, para *pensar* y *problematizar* el mundo, *su* mundo. El arte tiene una capacidad políticamente efectiva, advierte Hickey-Moody (2017), la de reelaborar los límites del cuerpo y de aumentar lo que un cuerpo puede comprender y producir. En este sentido, el trabajo en escuelas secundarias, con estudiantes y docentes, se organiza en torno a la pregunta por la vida cotidiana, por sus barrios, por sus instituciones y por las formas en que esas imágenes pueden provocar el encuentro con otros, con otras voces, otros registros, otros marcos de comprensión, de expresión, de experiencias (Grinberg, 2020).

Asimismo, esos talleres se plantean como una actividad colectiva entre las escuelas secundarias y la universidad, mediante acciones de colaboración entre el equipo de investigadores/as, docentes y autoridades de las instituciones.

Intervenciones e intersecciones

Comenzamos este punto a partir de una idea que recorre buena parte del libro: si la *intersección* es el cruce o encuentro que se produce entre dos líneas o superficies, el tipo de intervención que realizamos en las escuelas puede pensarse, precisamente, bajo la forma de encuentro con otros. Esto es, de intersecciones que buscan habilitar diálogos y que confluyen en producciones creativas. Se trata de un tipo de práctica de investigación que se sostiene a partir de un trabajo periódico en el que el *encuentro* y la *coproducción* orientan los

interrogantes y vertebran las acciones. Pensar y pensarse desde allí adquiere una densidad específica ligada con la sensibilidad, es decir, con la facultad que hace posible encontrar nuevas vías de encuentro, de comunicación, que aún no existen o conexiones entre cosas que no tienen ninguna explicación lógica (Berardi, 2017). La sensibilidad es, según el autor, creación de conjunciones guiada por los sentidos y capacidad para "percibir el significado de las formas una vez que estas emergen del caos" (Berardi, 2017, p. 20).

En esa línea cabe recuperar la noción de *etnografía sensorial* que propone Pink (2009) para nombrar a un tipo específico de intervención que marca un pasaje de la etnografía tradicional –basada centralmente en la palabra y la escritura como modo de captar y comprender– a nuevas formas de intervención y comprensión que buscan capturar aquello que no siempre se dice con palabras. O más bien, habilitar una narración allí donde, por momentos, las palabras se retiran (Grinberg y Dafunchio, 2016). Así, sostiene, la etnografía está siendo revisada a la luz del impulso teórico denominado *giro sensorial* (Greco y Stenner, 2008; Gregg, 2006; Katz, 1999; Massumi, 1995; Sedgwick y Adam, 2003). Ello como un modo de comprensión de la experiencia, la práctica y el conocimiento desde una perspectiva multisensorial, lo que implica algunos desafíos teóricos, entre ellos, una particular relación cuerpo-mente-ambiente, la interconexión de los sentidos y un conocimiento en la práctica que reconoce que el saber no necesariamente se expresa con palabras. La participación del/la investigador/a implica una forma *serendipiosa* (Pink, 2009) de estar ahí, lo que supone un descubrimiento hallado por accidente de algo que no se está buscando o investigando. Un *estar al acecho*, podríamos agregar que, como dice Massumi (2002), no teme a la inventiva y renuncia a la voluntad de la verdad y la corrección. Las ideas justas o correctas son las que se ajustan a lo que ya se conoce, advierte Marks (2000), mientras sostiene, parafraseando a Deleuze, que las ideas productivas son las que tartamudean, las que confunden respuestas.

En este sentido, el trabajo en las escuelas se organiza a partir de un tipo de intervención que encuentra en el arte y en sus expresiones una singular y potente manera de que los y las estudiantes construyan relatos, piensen sus vidas, hablen de sus deseos, de sus miedos, en una primera persona que es siempre colectiva (Grinberg, 2010; Grinberg y Abalsamo, 2016). La práctica asociada a la producción artística, entonces, es concebida como método que activa y transforma una sensibilidad basada en un conjunto amplio de registros que permite *decir* de maneras muy diversas. Se trata de buscar en un tipo de intercambio no verbal, estético y culturalmente codificado que denomina *pedagogía afectiva* (Hickey-Moody, 2013) y que plantea al arte como forma de potenciar lo que el cuerpo puede hacer y puede decir. La investigación asociada a la producción artística supone, principalmente, una búsqueda por ampliar y tensar los registros de la propia vida, de los propios deseos, de lo que moviliza y convoca la palabra, la experiencia y el cuerpo. Si el cuerpo es, tal como señala Belting (2007), el lugar en el que las imágenes que captamos dejan una huella tras de sí, la búsqueda metodológica es hacer que esas huellas emerjan para convertirse en balbuceos, en trazos capaces de contar una historia.

No se trata de una educación en el arte sino de una experiencia de investigación en la que la producción, en esa clave, busca potenciar formas de pensar y problematizar el mundo. Tiene como objetivo la producción a partir de imágenes con el fin de propiciar espacios de pensamiento y problematización de la realidad, a la vez que generar debates e intercambios acerca de las problemáticas barriales en el espacio escolar (Grinberg, 2010, 2012, 2015; Carpentieri et al., 2015).

El tipo de intervención en las escuelas se construye y sostiene sobre la base de un trabajo sistemático, de regularidad semanal, que bajo la modalidad de taller propone una dinámica participativa de encuentro con otros y en la que el lugar de los/as investigadores/as asume el rol de coordinación y una disposición que excede, a su vez, el espacio/tiempo de los talleres.

Año tras año se inician las actividades con una planificación que organiza el trabajo en las escuelas para todo el ciclo lectivo en torno a dos líneas:

> –Una que se estructura a partir de un taller audiovisual cuyo producto final es la realización de cortometrajes.
>
> –Otra que se organiza, fundamentalmente, mediante proyectos que emergen del trabajo colaborativo con docentes de distintas asignaturas del área de las Ciencias sociales, la Literatura y la Plástica.

En todos los casos, se trata de dinámicas de intervención que auscultan sensibilidades, exploran texturas y ritmos. Dinámicas que están al acecho, decíamos, de eso que puja, y que buscan los modos de construirse como una narrativa capaz de relatarse y retratarse. Los talleres como espacios de coproducción buscan relevar y revelar esos *saberes locales* (Foucault, 2000) que siempre expresan grises, tensiones e incluso contradicciones.

Esas prácticas invitan a pensar con otros –a través de textos, palabras, imágenes, sensaciones– sobre aquello que pasa en sus vidas cotidianas y ofrecen otros marcos que, en ocasiones, tensionan los propios. Son invitaciones a contar lo que pasa en las vidas cotidianas de los sujetos involucrados y que encuentran en las diversas expresiones del arte un modo de narrar, pero que en ningún caso se agotan en ellas: un relato audiovisual, una historieta, un grafiti o una fotografía constituyen búsquedas por pensar el mundo y pensarse en él, una oportunidad para la reflexión y problematización.[1] La propuesta es, entonces, ensayar otras formas de narrar(se), de ver(se) y de producir(se), en las que el acento esté puesto en un Yo/Nosotros capaz de volverse pensante o, como dice Barthes (1989), que vuelva a la imagen (a la fotografía decía él) subversiva en tanto que pensativa (Armella, Langer y Grinberg, 2016).

[1] La noción de problematización ya fue desarrollada en el capítulo escrito por Silvia Grinberg *Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales.*

En este sentido, podemos pensar a los talleres como experiencias de las que, tal como señala Foucault, se sale transformado, experiencias destinadas a *arrancarnos de nosotros mismos e impedirnos ser siempre los mismos* (citado en Trombadori, 2010).

Del autorretrato a la construcción de un nosotros. O sobre ¿qué puede una imagen?

¿A qué tipo de conocimiento puede dar lugar una imagen? es una pregunta que propone de modo muy sugerente Didi-Huberman (s/f). Este interrogante es una de las preocupaciones que tenemos como investigadores/as y es, asimismo, una de las guías en esta reflexión. Ello, porque, tal como lo señala, nunca la imagen se impuso con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político e histórico. Es crucial, entonces, pensar qué busca el trabajo con imágenes, su potencia y, a la vez, su complejidad.

Han (2013) advierte que en nuestro presente la comunicación visual se realiza como desahogo o reflejo, pero le falta toda reflexión. Su estetización, dice, es anestésica. Así, "las imágenes llenas del valor de exposición no muestran ninguna complejidad [...]. Les falta toda ruptura, que desataría una reflexión, una revisión, una meditación. La complejidad hace más lenta la comunicación" (p. 32). La comunicación del sentido es lenta, señala. En esta línea, se trata de construir un espacio en el que el tiempo para la reflexión y la problematización sea un elemento constante. Posibilitar la búsqueda de sentidos –siempre inestables, siempre vacilantes– en la realización artística es, en definitiva, la expresión política del taller.

Registrar a través de imágenes lo que sucede en los barrios deviene, así, ejercicio vital. ¿Cómo relatar y retratar las vidas procurando corroer las miradas que se organizan a partir de binarismos víctimas-victimarios, buenos-malos, asumiendo, a su vez, la politicidad de los acontecimientos? ¿Cómo construir un relato estético que no estetice la pobreza o haga de esta una obra desprovista de toda

densidad? La clave es, tal vez, potenciar la mirada corrosiva e irreverente que los y las estudiantes ponen en juego, aquella que se ubica en los pliegues, en las sutilezas e incluso en las contradicciones.

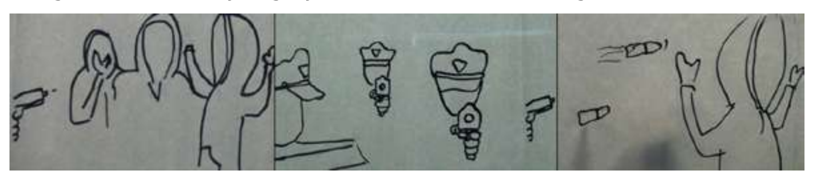
El corto documental *Una tarde gris* (UNSAM, 2016), producido en el taller audiovisual, se inicia con una voz en *off* entre desganada y conmovida que perturba:

> Era verano y yo estaba en mi casa, un día a las dos de la tarde y escuché la sirena del tren y se tembló la tierra [...] Fuimos para ahí y vi a la policía cerca del tren y le dije a mi mamá que se vuelva. Eran tres personas que dejaban sacar las cosas del tren y a la demás gente no dejaban sacar nada. Entonces la gente que estaba atrás empezó a tirar piedrazos y los policías empezaron a responder. Un policía agarró a un pibe así de cerca, le tiró un tiro, le dio en el cuello y lo mató. Al otro le dijo que se quede quieto y se fue corriendo y le tiró y le dio en la espalda. Y al otro que estaba ahí, salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera. (UNSAM, 2016).

La propuesta, durante ese año, se articuló en torno a una historia en primera persona que narrara algo sobre el barrio de quienes participaban del taller. Y fue entonces que eligieron contar la historia de la muerte de dos amigos en lo que se conoce como *La Masacre de Cárcova*.[2] El hecho, ocurrido en febrero de 2011, tuvo de testigos a algunos/as de aquellos/as estudiantes con apenas diez y once años. Lo que se escucha son sus voces relatando esa tarde en que la historia del barrio se volvió, en un instante, sobre cada uno/a de esos/as pibes/as y quedó en su memoria.

[2] Se conoce como *La Masacre de Cárcova* al hecho ocurrido el 3 de febrero de 2011 en donde la policía de la provincia de Buenos Aires, reprimió con gases lacrimógenos, balas de goma y plomo a un grupo de vecinos del barrio La Cárcova de San Martín que se había acercado a un tren descarrilado por el mal estado de las vías. Producto de esa represión fueron asesinados dos jóvenes y uno resultó gravemente herido.

Imagen 1. Secuencia fotográfica del corto "Una tarde gris"



Fuente: propia.

Esa voz en *off* se acompaña de un trazo veloz que dibuja la silueta de un policía, de dos, de tres. Cada uno tiene un arma (*Imagen 1*).

El que habla es Fede. En aquel momento estudiante de quinto año de la escuela. El que habla, también, es Dani, compañero de Fede. Quienes hablan, en rigor, son muchos/as.

Los relatos se sucedieron formando una trama que se fue haciendo más densa, más compleja tocando fibras que en principio no nos propusimos, no advertimos, a las que llegamos en forma *serendipiosa*. Inicialmente la invitación fue traer un objeto que representara a su barrio, luego se trabajó con olores, sonidos, sensaciones que los/nos recorren y llevan a ese lugar. Seguidamente, la narración de hechos que allí ocurrieron. Los escuchamos. Nos escuchamos. Venían de todos lados y de alguna manera recorrían el barrio, sus pasillos, sus murmullos, sus silencios. Así nos presentamos, así nos conocimos. Ese fue el comienzo de las narraciones sobre las que iríamos trabajando a lo largo de varios meses. Con esas primeras pistas fueron encontrándose, fuimos encontrándonos. Las narraciones eran de ellos/as: cada uno/a tenía una versión de la historia y al mismo tiempo ese acontecimiento era de muchos. No importaba encontrar una versión, *la verdadera*. Importaba, en cambio, pensar qué era lo que iban a contar. Qué querían *decir*. Los relatos se fueron fusionando, dejaron de ser de cada uno para ser un relato colectivo. Y querían hablar de la muerte. De las muertes en sus barrios. Entre esas imágenes fueron construyendo la historia, la propia, la de sus pasillos y la de sus muertos. De los pibes que son asesinados, la policía, la droga, la basura. Y de repente el relato se volvió indiferenciado. Quizás se deba a que, tal como señala Belting (2007), las imágenes ofrecen un

lugar donde reconocerse, en el que encontrar sentidos. Son el resultado de una construcción colectiva, en tanto toda imagen nunca es singular, sino que siempre incluye a otros porque la memoria nunca es individual sino colectiva. Los límites de lo propio y de lo ajeno se fueron diluyendo hasta encontrarse, como decíamos más arriba recuperando a Barthes (1989), en un Yo/Nosotros capaz de volverse pensante y, podríamos agregar, sintiente. Un registro que combina la historia del barrio, de dos jóvenes asesinados y la primera persona de quien relata, de quien siente y hace sentir. Una narración que de un momento a otro ubica a esa voz en la situación singular y la hace carne: *Y al otro que estaba ahí, salió herido en el pecho y se tapó la herida con mi remera*. El relato se vuelve descarnado y conmovedor a la vez.

En otra escuela secundaria, durante una clase de Plástica, se despliegan varias impresiones del cuadro *Sin pan y sin trabajo* de Ernesto de la Cárcova y se intercambia en torno a la pregunta: ¿cómo sería la escena que allí se pinta si estuviera pasando en su barrio, en cualquier casa del barrio? Un grupo de cinco estudiantes se dispone a trabajar (*Imagen 2*). Reúnen dos mesas, fotografías del barrio que ellos/as mismos/as tomaron, diarios, revistas, lápices de colores, tijeras, cintas y plasticola que acomodan alrededor del cuadro. Comienzan a pensar cómo lo intervendrán. Se preguntan qué hacer, tienen algunas dudas, repasan las fotos, seleccionan una y empiezan a dibujar las figuras que van a componer la intervención. Pava y mate es lo primero que montan sobre el cuadro. Si levantamos el ojo y miramos en otros grupos, la comida siempre es lo primero que aparece.

Nada de lo que se incluye es fortuito, todo se debate y decide en grupo. Una de las estudiantes, haciendo referencia a las dificultades de montar una imagen del diario en el cuadro y que resulte convincente, dice: “acá del diario voy a recortar un bebé para ponerlo sobre la señora. Pero me tapa el brazo de la señora y no se entiende, así que voy a cortar solo la carita”. Rápidamente bromea sobre la imagen que recorta y pega: “¡El bebé mira a la cámara!”. Luego se dedican a caracterizar a los personajes. Con sumo cuidado en una hoja delinean flores y corazones que colorean y cortan meticulosamente para decorar el

cabello y el saco de la protagonista. Con la misma dedicación hacen una gorra para el varón de la escena. Dibujan una alacena que es corregida ante un "¡No! Pongamos una alacena más vacía, si son pobres". Continúan dibujando el resto de las imágenes. Por último, incluyen los globos de diálogo: *–¿En qué pensas viejo?*, *–En nuestra pobreza vieja*. El cuadro intervenido es la tapa del libro *Silencios que gritan 2* (*Imagen 3*).

Imagen 2. Intervención del cuadro Sin pan y sin trabajo 1



Fuente: Estudiantes trabajando en su producción.

Imagen 3. Intervención del cuadro Sin pan y sin trabajo 2



Fuente: Estudiantes trabajando en su producción.

Un cuadro que posee un valor histórico para el campo artístico deviene superficie sobre la que narrar historias, hacer de esa imagen una versión propia que se enuncia como voz colectiva. Imagen que se manifiesta a la vez corrosiva, devastadora, e imprime una mirada afectiva que se ocupa, también, de los detalles: el bebé, su rostro, en el pecho de la protagonista, los corazones en su saco, unas flores en el pelo, el gorro de su compañero, hacen quizás que esa imagen sea tolerable, hablan del hambre y a la vez del cuidado, de la pobreza y a la vez de un vínculo, del amor.

Estas secuencias son una expresión que nos permite describir el tipo de intervenciones que realizamos en las escuelas, lo que sucede cuando la propuesta se articula a partir de historias en primera persona, cuando producir una imagen es un gesto que busca la irreverencia de la creación.

Debemos señalar que por *imagen* entendemos algo que excede el orden visual. En este sentido, Belting (2007) plantea a la imagen como concepto antropológico en oposición a conceptos de orden estético y técnico. Tomamos esta definición en la medida en que permite corrernos de las versiones que asocian a la imagen solo con el dominio de la visión y de la técnica que las produce o reproduce. Tal como señala el autor, el dominio visual es, desde hace siglos –y el nuestro parece radicalizarlo– la acepción más utilizada para referirnos a las imágenes. Sin embargo, las *imágenes* en nuestro recuerdo corporal están ligadas a una *experiencia de vida* que hacemos en un tiempo y un espacio determinados. En esta misma línea, Deleuze y Guattari (1997) definen al arte como experiencia vivida. Tenemos aquí algunas pistas para precisar qué significa el trabajo con imágenes. Más que oponer imágenes a palabras, Didi-Huberman propone que “todas juntas forman, para cada uno, un tesoro o una tumba de la memoria” (s/f, p. 3) ¿Por qué elegimos trabajar con imágenes entonces?, ¿las imágenes dicen más que las palabras? Seguramente no, pero sí permiten ampliar registros, aportar ideas, densidades, texturas, a cuestiones complejas, que afectan, se sienten y que difieren de lo que sabemos mediante palabras, de lo que

podemos poner en palabras; permiten, asimismo, subrayar cosas nuevas, distintas de las que ya sabemos. Las imágenes posibilitan algo diferente a las palabras, pero también se cruzan con ellas: hacen algo, crean realidades, las transforman, también crean conflictos. Los y las estudiantes, por medio de las imágenes, se posicionan en la historia, indagan, piensan y hacen hablar a sus vidas. Así, la cámara, el lápiz o el pincel procuran devolver esa posibilidad de *decir* ubicando al Yo en el mundo (Grinberg y Dafunchio, 2016). Tal como señala Larrosa (2006) a propósito del cine, es muy posible que este comience allí donde nada puede ser dicho. Quizás, advierte, donde lo que se quiere narrar no se puede formular en términos de ideas formalizadas, ahí las imágenes hablen, digan, narren y expresen.

Imágenes finales

Dani sube a la silla que le permite aproximarse a la altura indicada para transformar esos primeros trazos bocetados en papel en la escala que en su grupo imaginan. Sube y se queda. Ahí él es alguien que sorprende, que difícilmente hable o participe en el sentido escolar habitual. Ahí, con el pincel en mano, es alguien que dice lo que quiere decir, que se expone y despliega lo que puede y quiere dar. Y (nos) sorprende, una y otra vez. No median palabras, posiblemente queden atesoradas en su cuerpo. Despliega ideas dibujadas. Así dice. Así hablan, él y el resto de sus compañeros, en una composición que deja sus huellas en las paredes de la escuela (*Imagen 4*).

Imagen 4. Creación del mural 1



Fuente: Estudiantes creando un mural en un aula de su escuela sobre el trabajo en el taller documental.

Imagen 5. Creación del mural 2



Fuente: Estudiantes creando un mural en un aula de su escuela sobre el trabajo en el taller documental.

En la *Imagen 5* la silueta de un joven tiene en sus manos una cámara con la que se proyecta una imagen sobre la pantalla. En ella se ven con nitidez los colores de un cielo alunado y las hojas de un árbol tupido. Y con la irreverencia de la creación, esas hojas dejan de ser imagen proyectada y pasan a tomar la pared de la escuela. No son ya copia de un real, que posiblemente nunca existió, sino imaginación pura que desborda y se apodera del espacio.

Nuevamente las imágenes conceden eso que los y las jóvenes quieren decir, con una elocuencia inesperada. Este mural forma parte de una obra realizada por estudiantes de sexto año del taller de producción audiovisual de una de las escuelas en las que trabajamos. Con la consigna de dejar un registro de los diez años de trabajo conjunto, los y las estudiantes imaginaron, bocetaron y montaron un dibujo que simboliza lo que es el taller. Esta imagen, posiblemente, enuncia de forma clara y precisa el registro que ellos/as tienen sobre su experiencia en el taller. La posibilidad de narrar y construir historias a partir de imágenes y, a través de ellas, proponer un espacio distinto, un tiempo diferente, que dinamiza a la escuela en tanto espacio de lo común (Grinberg y Abalsamo, 2016), un espacio de encuentro con otros, con lo otro, que nunca es del todo ajeno y nunca es solo propio. Esa proyección que toma la pared nos advierte su potencia: aquello que se narra, que se crea, queda allí, impregna el espacio de la escuela y deja sus huellas. Belting (2007) señala que, en tanto fundadoras y herederas de las imágenes, "las personas se encuentran involucradas en procesos dinámicos en los que sus imágenes son transformadas, olvidadas, redescubiertas y cambiadas de significado" (p. 74). En este sentido, propone, transmisión y pervivencia como dos caras de la misma moneda. Mientras que la transmisión es intencional y consciente, la pervivencia ocurre por medios ocultos o incluso contra la voluntad de una cultura que se ha organizado con otras imágenes. Recuperando estas ideas podemos decir que los talleres de producción artística en las escuelas operan en esa delgada línea que articula la transmisión y la pervivencia. Sus productos, las producciones/obras de los y las estudiantes, son en buena medida

aquello que busca intencionalmente usar a las imágenes como forma de registrar sus vidas y sus historias pero son, también, modos de hacer pervivir otras formas de representación que como señala Richard (2006) desorganizan los pactos que controlan el uso social de las imágenes.

Si tal como sostiene Deleuze (1987) el arte es lo único que resiste a la muerte, estas producciones son la expresión de esa fuerza que busca resistir al silencio y al paso del tiempo para *crear* y *decir* con otros.

Palabras finales a modo de cierre

A lo largo de este capítulo hemos propuesto un recorrido articulado en torno a una serie de imágenes que cristalizan un modo de hacer investigación en las escuelas. Se trata, como vimos, de una manera de producir con y a través de distintas expresiones artísticas que operan como catalizadoras de aquello que le pasa a las vidas y atraviesa a las instituciones.

Planteamos un modo de trabajar con el arte que, como propone Bishop (2006), trasciende los límites de los museos y de los cánones estéticos y hace emerger un trabajo artístico asociado con prácticas socialmente comprometidas. Se trata, al decir de Laddaga (2006), de una exploración de formas anómalas de producción colaborativa, de proyectos que renuncian a la elaboración de obras de arte para intensificar procesos de conversación que involucran a no artistas y donde la producción estética se asocia al despliegue de experiencias que buscan modificar el estado de cosas en determinados espacios (Laddaga, 2006).

Narrar historias que, como explicó un estudiante a propósito del taller, "ni yo sabía que tenía para contar": es allí, en la producción de esas historias, en su emergencia, que se pone en acto aquello que la memoria, singular y colectiva, guarda y es experiencia activa.

Imágenes que, de alguna manera, funcionan como archivos vivos de palabras/pensamientos que no operan tan solo desde el registro

visual sino que permiten explorar, capturar y redescubrir la experiencia de vida hecha cuerpo.

Si, tal como sostiene Didi-Huberman (2015) "no existe una sola imagen que no implique, a la vez, miradas, gestos y pensamientos [...] frente a cada imagen deberíamos preguntarnos cómo (nos) mira, (nos) piensa y (nos) toca...". La propuesta de los talleres en las escuelas trata precisamente de eso, de producir espacios-tiempos que habiliten la emergencia de miradas, la creación de gestos y la producción de pensamiento y que posibiliten no solo la narración de la propia vida sino una circulación que trascienda las paredes de la escuela. Como dijo otro estudiante "Si tenés algo que decirle al mundo, tenés esto" y ese decirle al mundo a su vez mira, toca y nos hace pensar.

¿A ver lo que estás filmando?
Relatos audiovisuales de estudiantes secundarios en contextos de extrema pobreza urbana

Yanina Carpentieri

Este capítulo busca presentar algunas líneas de indagación en relación al trabajo con herramientas audiovisuales, fruto de la investigación empírica que desarrolla el equipo, a partir de la problematización sobre el proceso de investigación mismo y la reflexión sobre sus resultados. Ello especialmente en relación a la experiencia de un taller de video documental que se realiza en una escuela secundaria[1] y las producciones audiovisuales allí surgidas. Dicho taller constituye una de las actividades que realiza nuestro equipo en las escuelas y tiene, ante todo, como propósito, la creación de un espacio donde los y las estudiantes aparezcan como sujetos, relatando su historia y pensándose en ella (Carpentieri et al., 2015; Grinberg, 2010, 2012; Grinberg y Abalsamo, 2016). Es por esto que los registros que se producen en el marco de este taller no responden al tipo etnográfico en el sentido más clásico, ya sea entendido como una técnica auxiliar o como forma de abordar el campo. Tampoco analizamos las producciones del taller como productos de un sujeto realizador a

[1] Más referencias a este taller y a sus producciones pueden leerse, fundamentalmente, en los capítulos de Sofía Dafunchio, Alejandro Muñoz Cabrera y Julieta Armella y Yanina Carpentieri, en este mismo libro.

interpretar en el entramado del discurso social. Aquí enfocamos, sobre todo, en indagar las elecciones estéticas y técnicas que hacen los y las jóvenes al usar una cámara de video, lo que es grabado, aquello que es incluido en la imagen, en sus relatos.

En este sentido, este capítulo retoma alguna de las discusiones en relación a los estudios sobre la imagen y el uso de herramientas audiovisuales en ciencias sociales para pensar los relatos que construyen los y las estudiantes en sus producciones. A la vez, se recupera la hipótesis de Didi-Huberman (2014), quien señala que toda imagen es una *manipulación*, toda imagen es producida con cierto propósito y lo que debemos indagar es cómo y para qué se ha hecho. Ante una imagen el autor nos invita a preguntarnos "… cómo (nos) mira, cómo (nos) piensa y cómo (nos) toca a la vez" (citado en Farocki, 2013, p. 14). En particular, en este capítulo pondremos el foco en indagar qué y cómo mira/piensa la cámara en manos de estudiantes en una escuela secundaria, cómo los y las estudiantes nos miran/piensan cuando producen imágenes al posar sus ojos en el visor de la videocámara.

En este marco y entendiendo la realización de audiovisuales como una creación artística, trabajaremos bajo la idea deleuziana en relación al arte, no tanto como una discusión sobre aspectos estéticos de un objeto particular vinculado con lo bello o lo sublime, sino como un problema del pensamiento mismo. Como una expresión creativa del pensamiento, en tanto que es un modo de *composición del caos*, un plano de composición en el que el arte crea nuevas sensibilidades, nuevos modos de vida, donde pensar deviene una experiencia vital y sentir una forma del pensamiento. Pensar, sentir y vivir como tríada indivisible de toda creación artística, que conserva sensaciones perdurables por efecto de ciertas figuras estéticas (Deleuze y Guattari, 1997).

Bajo estos enfoques nos detendremos a revisar cuáles son los planos, los fragmentos que son capturados de forma ininterrumpida por los y las estudiantes que participan del taller, desde que se enciende la cámara hasta que esta se apaga (Aumont et al., 2005). Un taller que implica encuentros semanales en el horario escolar a

cargo de integrantes del equipo de investigación del Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) que ocupan el rol de talleristas y docentes de la escuela, en su mayoría del área de comunicación. Se trabaja con contenidos básicos sobre la realización audiovisual a partir de ejercicios para construir pequeñas historias acerca de su vida cotidiana: manejo de cámara, toma de sonido, guión, edición y producción en cine documental. Este espacio se propone como una oportunidad para crear en la escuela, un lugar donde poner en imagen y palabra sus pensamientos, sus sentimientos, sus miedos y deseos, permitiendo así, mirar y mirar-se, pensar y pensar-se mediante cortometrajes que cuentan quiénes son. Por tanto, en este capítulo pensaremos en la manera particular y propia en que los y las estudiantes capturan una porción de la realidad mediante una videocámara teniendo en cuenta las posibilidades técnicas que esta les brinda. A la vez, reflexionaremos sobre las imágenes que producen: quiénes son sus protagonistas, en qué escenarios, qué privilegian relatar. En este marco, trabajaremos sobre la siguiente hipótesis: las imágenes que producen los y las estudiantes, sus elecciones estéticas y técnicas, las formas en que miran/piensan a través de la cámara ofrecen una *lectura afectiva* (Deleuze, 2005a).

Apertura

La incorporación de *lo visual* como herramienta no es una novedad en el campo de las ciencias sociales. Obras clásicas como *Sociology and Viusal Representation* de Chaplin (1994) señalan la simultaneidad en la aparición de la sociología y la fotografía y su temprana vinculación. Sin embargo, en ocasiones, tal vinculación es considerada como un desarrollo reciente, menor, o se pone en duda la validez de la fotografía como fuente o estrategia de investigación (Ardévol, 1994; Cabrera y Guarín, 2012; Dubois, 1986; Pérez-Tolón y Ardévol, 1991; Ruby, 2007). Más allá o más acá de estos cuestionamientos, el notorio avance tecnológico junto con su masificación y abaratamiento ha

permitido que cada vez más personas cuenten con artefactos tales como cámaras de video y cámaras fotográficas que, de diversas formas, también incorporan muchos investigadores o equipos de investigación. Sumado a esto, se produce la proliferación de la producción audiovisual ya sea en circuitos tradicionales o en aquellos asociados al surgimiento de nuevos medios, nuevas pantallas. La aplicación de estos desarrollos en el estudio cultural y social, como sostienen Pérez-Tolón y Ardévol (1991), "representa un paso tecnológico irreversible" (p. 1).

En el uso de formatos audiovisuales en ciencias sociales pueden reconocerse diversas tradiciones, referentes y modos de incorporarlos a la investigación ya sea como registro, en la producción de películas etnográficas o educativas, en el estudio de la producción audiovisual y los medios de comunicación o en el análisis de la comunicación como problema, entre otros. Más allá de los diversos posicionamientos teóricos y metodológicos, la imagen no solo es entendida como ilustración o complemento. Por el contrario, se plantean las posibilidades que abre y sus limitaciones también. Como apuntan Cabrera y Guarín (2012) la incorporación de lo audiovisual en las investigaciones agrega una *dimensión sensorial* que tradicionalmente ha sido ignorada y aporta en la indagación de los fenómenos sociales, especialmente cuando se emplean modelos llamados colaborativos en la investigación. Incorporar la imagen/imagen en movimiento permite, por un lado, cruzar las categorías mismas que la escritura establece. En otras palabras, al describir una escena, usamos palabras, esas palabras ponen sentido a la situación, categorizan aquello que se ve. La imagen, en cambio, habilita la observación diferida, la negociación de los sentidos de aquello que se ve. Hecho que se potencia si esta observación es compartida con los y las participantes. Por otra parte, la empiria reconstruida visualmente, recupera la dimensión misma de la experiencia de los cuerpos moviéndose por escenarios, armando escenas, produciendo un guión.

Es en el marco de estas discusiones que pensamos el lugar del taller, qué cosas toma y cuáles no, cuáles se ponen en tensión. Un taller

que está en permanente movimiento y se (re)plantea a sí mismo y su vínculo con la escuela. Un taller en que se piensa en lo que allí sucede, en el lugar que ocupa el taller en la escuela, en cómo responde a las preocupaciones e intereses de cada uno de sus participantes (muchos de ellos en múltiples roles tallerista/investigador, docente/tallerista y estudiantes), en qué sentidos se producen a partir del cruce de múltiples miradas. Desde allí, se interroga por la importancia del proceso de realización y del producto terminado: ¿hay uno más importante que otro?, ¿cuál es el peso de la forma y del contenido de las producciones audiovisuales?, ¿cómo intervenimos en esas producciones?, ¿quiénes son el público o los públicos posibles?

En el marco del taller, la cámara siempre está presente. En ocasiones, en manos de los y las estudiantes, en otras, en manos de algunos de los miembros del equipo de investigación o de los y las docentes de la escuela. En algunas oportunidades registrando escenas que forman parte de los productos audiovisuales, en otras no. De allí surgen productos audiovisuales en una construcción compartida entre un otro y el equipo de investigación. A la vez, esos productos permiten indagar acerca de aquello que piensan, sienten, desean los y las estudiantes, los modos de concebirse y concebir su vida cotidiana (Grinberg, 2012).

De esta manera y en ese marco, se abren dos primeras cuestiones para la reflexión. En principio, el espacio de taller, el proceso de realización audiovisual en las dinámicas propias de la escuela, donde los y las estudiantes con sus cámaras producen historias sobre su vida cotidiana, el lugar donde viven, y a la par el equipo de investigación narra la experiencia del taller documental en sí. A la vez, la producción audiovisual/artística de estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental, aquello que deciden contar sobre sus vidas y las del barrio, los debates, dudas, conflictos que se generan, en especial cuando usan la cámara y se constituye en una posibilidad de poder sobrellevar la intolerable complejidad del mundo, de pensarse, contar, contarse, y de poner un poco de orden y protegerse del caos mediante la fuerza creativa de la

vida, en palabras de Deleuze y Guattari (1997). Allí la cámara crea un relato propio y muchas veces adquiere la forma de volver o construir una palabra política sobre esas condiciones (Grinberg y Dafunchio, 2016). Tanto el proceso de producción como sus realizaciones, constituyen caminos posibles para que quien investiga indague y piense sobre esos/as jóvenes, las escuelas y sus condiciones de vida y, a la vez, un camino posible para que esos/as estudiantes se piensen a sí mismos/as y sus vidas en el barrio. En especial, las producciones de los y las estudiantes, así como el proceso que viven cuando se proponen producir audiovisualmente y mucho más cuando se acercan a narrar situaciones de vida traumatizadas, dan cuenta de vivencias de mucha vulnerabilidad y precariedad, difíciles de afrontar y contar (Grinberg y Dafunchio, 2016).

Planos

Un recorrido posible para indagar es mirar cuáles son las elecciones estéticas y técnicas que hacen los y las jóvenes al usar la cámara de video, aquello que procuran capturar, lo que es incluido en la imagen, qué planos se priorizan.

La noción de plano ha generado numerosos debates en diversos ámbitos. Desde directores pioneros de la cinematografía como Serguéi Eisenstein o David Griffith, hasta teóricos del cine como Jacques Aumont, André Bazin o Noel Burch han elaborado conceptualizaciones que tienen como punto de encuentro las dificultades para establecer con rigor las diferencias entre nociones como plano, campo, cuadro o encuadre. Siguiendo el planteo de Aumont et al. (2005), un plano reúne un "[...] conjunto de condiciones: dimensiones, cuadro, punto de vista, pero también movimiento, duración, ritmo, relación con otras imágenes" (p. 38). El plano es también un encuadre, una visión desde un lugar o ángulo determinado. La acción de encuadrar implica definir qué va a entrar en una imagen y qué se va a excluir. Lo que se incluye dentro de ese cuadro tiene valor para quién captura

la imagen, con ello se busca que el espectador mire hacia donde el realizador quiere y no lo que azarosamente aquel disponga. Asimismo, la porción de la realidad que se procura capturar ante nuestros ojos, produce la impresión de analogía entre el espacio real y el que produce la imagen fílmica.

A la hora de construir un relato audiovisual, de procurar narrar "la realidad" o crear una propia, de construir imágenes que provoquen unas u otras impresiones, se vuelca en mayor o menor medida una parte de aquello que interesa, preocupa, siente su creador. Para expresar esto, quien construye el relato recurre a una serie de procedimientos y técnicas que son posibles gracias al uso de la cámara. Cada una de ellas supone el establecimiento de un tipo de relación con lo mostrado y con aquello que se quiere contar. En este sentido, cada plano tiene un valor expresivo diferente y se define en función de su tamaño, movilidad y duración (Aumont et al., 2005).

En particular, nos centraremos en dos tipos de planos: el denominado *primer plano* definido en función de su tamaño y el *zoom* caracterizado por un tipo de movimiento de cámara. Nos detendremos en estos dos tipos de planos por la recurrencia con que aparecen en los videos producidos por los y las jóvenes en el taller. Esta recurrencia puede definirse gracias a diversas estrategias metodológicas que el equipo de investigación ha desarrollado para el trabajo con el material audiovisual producido por los y las jóvenes. En particular, el visionado de los todos los registros audiovisuales producidos durante 2011 y 2015. Ese trabajo consistió en el registro a partir de una serie de criterios: temática, protagonistas, locación y tipo de plano. En el transcurso del taller, ya sea en las realizaciones terminadas, en las pruebas de cámara, en el registro de una escena a incluir en una producción o que luego es descartada, en el uso cotidiano para el registro de alguna actividad, algo que se reitera es el uso del *zoom*. Su utilización puede ser más o menos casual, por la misma novedad que provoca o por la facilidad con que se logra ese efecto: basta con accionar una tecla de la cámara.

Ahora bien, como señala Deleuze (2005a), "el encuadre es limitación" (p. 29) y allí se encuentra la mirada del realizador. La cámara no registra por sí misma, sino que la elección del plano, su ubicación, la altura o movimiento de cámara, entre otros elementos, son decisiones que se toman previamente a que podamos dar cuenta de ellas o no. Crecemos y nos formamos en un mundo cimentado por imágenes, que transmiten información, un modo de narrar que está construido a partir de formas muy concretas con las que tenemos mayor o menor grado de familiaridad. Sin embargo, todos podemos reponer qué sentidos se asocian a nociones como las de primer plano, plano general o fuera de foco. A la vez, los estudiantes que participan del taller se forman en habilidades técnicas y estéticas básicas para la producción audiovisual y consideran las implicancias del uso del zoom. Ante la pregunta de qué cuestiones se deben tener en cuenta para *filmar bien* una estudiante señala que:

> Cuando estás grabando se te va la mano, te acercás y alejás y queda mal así... cuando lo usás te tenés que quedar en un solo movimiento... tenés que saber bien cómo mover. (Estudiante, mujer, 16 años).

Es por consideraciones como las de esta estudiante que, pensamos, la gran recurrencia en el uso del *zoom* difícilmente sea fortuita y esto nos lleva a pensar por qué sucede, qué se busca capturar de la realidad cuando se lo usa, qué tipo de relatos se procuran construir.

El *zoom*, a diferencia de otras maneras de capturar la realidad que permite una cámara, es un tipo de plano que la visión humana no puede emular. Produce una suerte de ilusión, la de crear una distancia entre el objeto y la cámara que no existe en la realidad. Provoca la sensación de que la cámara está a pocos metros del objeto cuando no lo está, también provoca la sensación de acercar el fondo a la cámara y no al revés. Con el zoom se logra focalizar la atención en un personaje u objeto. Nació gracias a modificaciones técnicas en las cámaras para la televisión, es por ello que tradicionalmente tiene un uso más bien televisivo. Directores, críticos de cine e intelectuales aducen una serie de reparos ante su utilización excesiva pues entienden que

resulta burda; si el *zoom* no se realiza sutilmente suponen que delata los hilos de la construcción narrativa. También suelen sostener que, en cierta forma, es condescendiente con el espectador al funcionar como una suerte de señalador: *mira acá* o *a esto debes prestar atención*. Rivette (1961), a propósito de estas discusiones y sobre qué implica el uso de un acercamiento brusco para mostrar, por ejemplo, la muerte de un personaje en un campo de concentración, decía que el cineasta juzga lo que muestra y es juzgado por cómo lo muestra. Entonces, ¿por qué el uso reiterado del *zoom* en las producciones que analizamos? ¿Qué se está poniendo en juego sobre lo que se *muestra*? ¿Qué se espera que el otro vea? ¿Qué señalar y que ocupe el máximo espacio de pantalla?

Una estudiante registra las calles del barrio. Este material va a ser utilizado en un video en el que se cuestiona y problematiza cuáles son los reclamos estudiantiles respecto a las condiciones de vida, principalmente en relación a las condiciones ambientales y la contaminación. La cámara se mueve acompañando una caminata por el barrio, se detiene en los frentes de casas de algún conocido y quien graba comenta con los compañeros que la acompañan alguna anécdota del/la vecino/a. La imagen se acerca a la maraña de cables de luz de un poste, hace un *zoom* a una pintada en una pared y asiente con su palabra lo que se ve en imagen: *ni olvido, ni perdón*. Luego comienza a seguir el recorrido de las mangueras sobre las calles del barrio, que parecieran estar en reparación y que llevan el agua a las casas. Se detiene y mediante el *zoom* muestra una de las pinchaduras en ella, que coincide con un pozo de agua estancada en la zona en obra. Se escucha a la estudiante decir *ves, esto es lo que hay que mostrar* (*Serie de imágenes 1*: de *Imagen 1* a *Imagen 6*).

Serie de imágenes 1:
Registro audiovisual de estudiante en un recorrido por el barrio

Imagen 1



Imagen 2

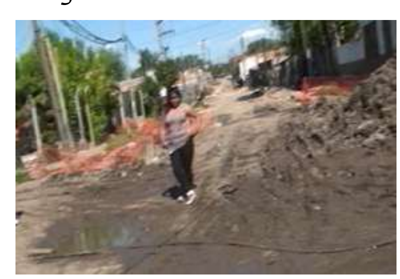


Imagen 3



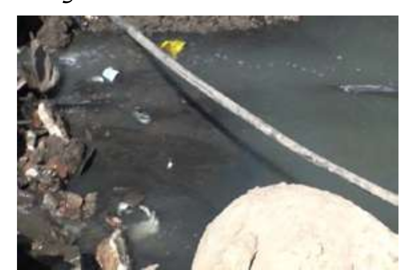
Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los estudiantes graba una actividad que desarrolla el equipo de investigación del CEDESI y que formará parte de un video sobre la contaminación en el barrio (UNSAM, 2012) una toma de muestras de agua en el *zanjón* (*Serie de imágenes 2*, de *Imagen 7* a *Imagen 12*). Registra el momento en que un investigador y un estudiante se ponen los guantes para realizar la toma, en tono de broma le dice a ese estudiante: *se pone los guantes para no contaminar más el agua*. Reanuda la conversación con algunos de sus compañeros sobre cómo es el agua y lo contaminada que se encuentra, se escucha que dice *guacale, guacale*. Hay risas del resto de sus compañeros y luego prosiguen con la filmación de una forma particular:

> Lo aumento para ver coso, para ver el zanjón, porque después esto tiene que salir [hace referencia a un acercamiento con el uso del zoom, se encuentra a unos 3 metros del *zanjón.* Luego prosigue la charla sobre la cámara, lo linda que es y cuánto podía salir y el estudiante que tiene la cámara le dice al que toma las muestras de agua]. Te pongo zoom... Yo no me meto ni a palos. [Otra estudiante detrás de cámara le grita] Bañate. [Quien filma dice] Shhh esto es un video serio, che... esto es por la contaminación de nosotros. [Uno de los integrantes del equipo de investigación junto a un estudiante permanecen extrayendo muestras de agua. Ese estudiante se acerca al que está grabando y este segundo le pide] Mostrá el frasquito a ver cómo está el agua. [Quien tiene el frasco lo muestra, pero dentro de una caja que lo contiene, y el que graba le dice] No, la mugre [Quita el frasco y lo exhibe, el camarógrafo hace un acercamiento]. (Registro de observación en filmación, 2011).

Serie de imágenes 2:
Registro audiovisual de estudiante en toma de agua en el Zanjón

Imagen 7



Imagen 8

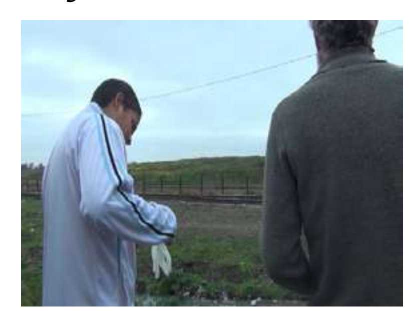


Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



Imagen 12



Fuente: Elaboración propia.

Grabaciones de este tipo, en las que se conjugan risas, ironía, denuncia, malestar, se repiten una y otra vez. En ellas, el uso del *zoom* se combina con el del primer plano, tanto porque resultado del *zoom* se pasa de un plano de mayor amplitud a un plano cercano, un primer plano, como porque en muchas ocasiones el plano elegido al encender la cámara es el primer plano.

En los videos producidos por los y las estudiantes, desde 2008, se aprecia que dos de cada tres imágenes son un primer plano o planos cercanos. Las reglas de la realización audiovisual sostienen que para producir un relato debe haber variaciones de planos y que el exceso de planos cercanos puede cansar o perturbar al espectador y por ello se destaca la mayor presencia de planos más lejanos en una realización audiovisual típica.

El primer plano, o el uso de planos cercanos en la historia del cine se ha vinculado con la intención del realizador de provocar la emoción o la identificación con determinado personaje o acción (Burch, 1987). Desde los inicios ha sido definido como aquel con el que se procura focalizar, indicar que lo que allí sucede es decisivo para la acción que se está contando (Münsterberg, 2005). Teóricos contemporáneos sugieren a la vez el carácter *excesivo o turbador* del plano muy cerrado o muy cercano al rostro (Aumont et al., 2005). En esta misma línea y retomando los planteos de Eisenstein, es que Deleuze (2005a) sostiene que el primer plano no es uno entre otros, sino uno que ofrece una *lectura afectiva* en una película; entiende que un primer plano implícitamente es un plano de rostro que conlleva movimientos expresivos que constituyen el afecto, el deseo, un rostro o *rostrificación* (Grinberg y Dafunchio, 2016) que nos *clava la vista*, nos observa, nos interroga: ¿qué te pasa?, ¿qué sentís?, ¿qué estás pensando?

En el sentido deleuziano, el afecto no es sentimiento ni emoción sino una fuerza o intensidad no formada que resuena, que registramos y vivimos en el cuerpo, es afección. La emoción es un afecto que ha sido detenido, definido, calificado. El afecto precede y excede el lenguaje, la subjetividad y el sentido. Afecto y primer plano se unen en el rostro. Allí se registran las sensaciones internas y

la receptividad del mundo externo. El rostro con sus diminutos movimientos expresa afecto, los poderes y cualidades que surgen en el intervalo entre percepción y acción (Deleuze, 2005a). En el primer plano, en la imagen del rostro, aparece el afecto y en ello lo que posibilita el arte.

Pareciera, entonces, que la combinación de *zoom* y primer plano, que la preeminencia del primer plano, la aparición del rostro en las grabaciones de estos jóvenes responde al deseo de mostrar algo, de centrar, focalizar en algo que produzca sensaciones que perturben a quien lo observa, que lo obliguen a mirar lo que allí sucede, que afecten. Que ante la multiplicidad de imágenes, ante la ineluctable modalidad de lo visible, estas producciones nos incitan a no creer en nada de lo que vemos y nos obligan a mirar lo que ponen frente a nuestros ojos (Didi-Huberman, 2014). El combinar primer plano y *zoom*, busca responder a la pregunta de cómo abrir los ojos a alguien que se niega a conocer lo que allí sucede. *Mostrar lo que está oculto,* dice una de las estudiantes en relación a una precaria vivienda construida en un espacio libre del barrio que comienza a ser tomado también por un incipiente e ilícito montículo de basura. *Mostrar qué siente*, señala otro cuando una de las talleristas le pregunta por qué hace un veloz *zoom* al ojo de una entrevistada a la que le están preguntando *¿Cuál es el sentido de la vida?.* Se trata, pensamos, de ofrecernos una *lectura afectiva* de lo que les sucede, de lo que viven. Seguidamente la pregunta que nos hacemos es ¿qué muestran esos primeros planos? ¿Qué porción de la realidad capturan?

Encuadres

Decíamos que la acción de encuadrar es una elección, definir cómo se compone una imagen y esa elección tiene valor para quien la crea en tanto busca poner el foco en un aspecto de la realidad, crear y transmitir una narración propia, una entre tantas posibles y que sea convincente, que resulte verídica, que interpele a quien la

observa. Ahora bien, esa creación responde a ciertos *marcos de interpretación* (Butler, 2010). Toda imagen individual es siempre colectiva. Interiorizamos imágenes, consideramos como propias imágenes que son de origen colectivo, estas van modelando nuestra percepción de una forma conforme a cada época (Belting, 2007). Son el resultado de discursos, en el sentido que propone Foucault (2005b), temas, objetos con los que las sociedades construyen conocimiento a la vez que los discursos construyen los sujetos de tales temas. Es así que el discurso sobre un tema es la manera como se piensa en un período histórico. Ese discurso aparece en una variedad de textos y prácticas. También, claro, en las imágenes. Brevemente, nos detenemos entonces en el *discurso sobre la pobreza*, específicamente sobre cómo es construido en imágenes, en la realización audiovisual en sentido amplio.

Hamilton (1997), sostiene que en la actualidad hay un discurso sobre la pobreza que los medios de comunicación y la industria audiovisual colaboran en producir y reproducir. Este discurso sobre la pobreza y los pobres tiene su origen por *fuera*, en ausencia de estos. A la vez, la pobreza, la opresión, la desigualdad son exhibidos sin problematizarse. Son objeto de contemplación y de *estetización del sufrimiento* (Grinberg y Abalsamo, 2016; Sontag, 2012). Imágenes sobre la miseria suelen mostrarse como espectáculo, sin nombrar al sujeto que la sufre, sin reflexionar sobre las causas que la provocan, sin ubicarlas en tiempo y lugar, lo que las vuelve abstractas (Sontag, 2003). Las imágenes sobre conflictos sociales son bellamente producidas para encantar al espectador, mayormente sin la aparición de personas o son incluidas en el sentido que Adorno y Horkheimer les asignan, como forma de *liquidación* del objeto (Farocki, 2013). Imágenes de calamidades que son construidas en un modo que tranquilizan al espectador, en tanto puede conmoverlos pero sin la necesidad de involucrarse.

La vida en contextos de extrema pobreza urbana suele definirse en función de las carencias, necesidades y riesgos. Esto se traduce en la *mass media* en dos tipos de relatos donde los barrios pobres son el lugar de enfermedades, crímenes, drogas o de donde alguien

consigue salir por fuerza de su voluntad. Es decir, "se es criminal y por tanto se está condenado a vivir allí o se muestra una situación ejemplar que expresa el ideal de quien deja el barrio" (Grinberg, 2012, p. 82). Los y las jóvenes que viven en contextos de pobreza extrema, que son la mayoría de los y las estudiantes que participan del taller, suelen ser mostrados como vulnerables, peligrosos, criminales, como parte de un *espectáculo* que busca conmover, alarmar o condenar. Sin embargo, cuando son ellos y ellas quienes producen las imágenes, cuando hablan en primera persona y rompen esa mirada ajena, externa, aséptica, sus imágenes se vuelven revulsivas. Como sostienen Grinberg y Dafunchio (2016) aquello que nos resulta indecible, abyecto, insoportable, se vuelve primer plano: incomoda, trastoca aquello establecido, aceptable, que define al pobre como el otro necesitado o carente. En esas realizaciones, siguen las autoras, no hay negación, romantización o estetización de la pobreza, sino una mirada que procura narrar lo que los sujetos viven en su inmensa complejidad. Esto es, en palabras de Deleuze, intentando hacer aparecer "la cosa en sí, intolerable en su exceso de horror o belleza" (2005b, p. 36). Conjugando imágenes, temas, en un modo diferente a los convencionales y que los vuelva (al menos para ellos/as) tolerables.

Escenas que muestran, por ejemplo, a unos estudiantes que se reúnen a festejar el cumpleaños de alguien, llevan una torta a la canchita del barrio y cantan *que los cumplas feliz* allí donde hace unos años fue asesinado el hermano de quien relata la historia. En ese momento y lugar no puede dejar de celebrarlo, extrañarlo, recordarlo y pensar en su muerte injusta y violenta que es la muerte de él, de otros, de muchos, en algún tiempo, quizás, la propia.[2] En otra de las filmaciones, un estudiante despierta en el pupitre de la escuela de un sueño con final anunciado: una vez más fuerzas de seguridad sin una orden judicial irrumpen violentamente en su casa para realizar

[2] Esta escena corresponde al corto *Vidas perdidas* (Pedagogías Contemporáneas – UNSAM, 2015), que ganó el primer premio Documental Nivel C, Festival Hacelo Corto 2015. Fue seleccionado para participar del Festival de cine LILLA DUKEN en Malmö, Suecia 2017.

un allanamiento; con una canción enuncia y denuncia con sorna e ironía una escena que por repetida le resulta familiar;[3] una voz en *off* chillona y aguda nos cuenta que va a mostrar *un par de videos sobre el futuro* y a continuación un estudiante responde mirando a cámara la pregunta que se lee en un intertítulo *¿Qué querés ser?* en un *loop* que repite y retoma frases, *clichés*: "asegurar, estudiar, si puedo una casa, trabajar, estudiar, si puedo una casa, si puedo poder tener una familia, estudiar..." y que, por trilladas, remanidas o distantes que les parezcan, no dejan de interpelarles(nos).[4]

A la vez, ante la pregunta que suele repetirse: *¿A ver lo qué estas filmando?*, una estudiante también responde en un modo que suele ser frecuente: *No, callate, chau*. Y la cámara se apaga. Ante la pregunta sobre el qué o por qué, las respuestas son evasivas, poco concisas o directamente no las hay. Es con la cámara con la que se busca mirarnos y tocarnos, que se expresa un pensar, sentir y vivir a través de sus creaciones (Deleuze y Guattari, 1997) y esa posibilidad para afectar y ser afectados (Hickey-Moody y Wood, 2008). Creaciones que no son pretensiosas o grandilocuentes, que no persiguen rupturas radicales ni movilizan grandes resistencias. Sí, en cambio, son un modo de *componer el caos.* Y permiten abrir "surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y reordenándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreducibles" (Foucault, 2002a, p. 117).

[3] Esta escena corresponde al corto *Allanados de (in)justicia* (Pedagogías Contemporáneas – UNSAM, 2017). Obtuvo una Mención por lo atractivo de la obra en el 1º Festival de Cortos Audiovisuales de Estudiantes Secundarios de la UNSAM. Fue seleccionado para participar en el Festival Hacelo Corto 2017.

[4] Esta escena corresponde al corto *Qué querés ser* (Pedagogías Contemporáneas – UNSAM, 2016).

Palabras finales a modo de cierre

A lo largo de este capítulo propusimos recorrer parte del trabajo de investigación e intervención que viene desarrollando el equipo del CEDESI desde 2008 con escuelas secundarias, sus docentes y estudiantes en el marco de talleres de cine documental. En particular, procuramos aproximarnos al proceso de realización audiovisual que allí sucede atendiendo a las elecciones estéticas y técnicas que hacen los y las jóvenes al usar una cámara de video. Siguiendo a Didi-Huberman (2014), para indagar cómo esas imágenes y sonidos nos miran, nos piensan y nos tocan. Relatos audiovisuales que crean una realidad al elegir determinado plano y encuadre y que buscan provocar ciertas sensaciones a quien mira.

Historias que fundamentalmente son narradas a través de la combinación del *zoom* y el primer plano, en un modo que no responde a los cánones de la realización audiovisual pero que tampoco ocurren fortuitamente. Tienen una intencionalidad y es la de generar ciertas sensaciones al mostrar con precisión, ajustar y enfocar en algo que perturbe a quien observa, que obligue a mirar lo que allí sucede y no quiere ver. Las y los jóvenes componen las imágenes de una manera que, entendemos, busca responder la pregunta: ¿cómo abrir los ojos a alguien que se niega a conocer lo que vivo, siento, pienso? Y a la vez, encuentran en ese modo de composición propio y creativo, la posibilidad de sobrellevar la intolerable complejidad del mundo, de volver tolerable su mundo. De hacer mirar y mirarse frente a experiencias vitales de mucha vulnerabilidad y precariedad.

Silencios que gritan

Sujetos y fotografías en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental

Silvia Grinberg y Sofia Dafunchio

> *Los devenires escapan al control, esas minorías que no cesan de resucitar y de resistir.*
>
> Deleuze, 1996a, p. 216.

Gritar silencios, gritar aquello que no puede hablarse es una escena propia del arte. Sin duda, fue Munch quien eternizó ese grito, esa palabra que no puede salir sino desesperadamente y en silencio; o mejor aún aquello que no consigue pasar a palabra y, por tanto, solo puede salir como grito enmudecido. En este trabajo nos detenemos en un devenir diferente de ese grito devenido silencio. La foto y el título que dan lugar al presente texto (*Imagen 1*), nos colocan en otro lugar así como nos arrojan hacia otra posición de quien mira y escucha. Un trabajo de fotografía realizado por estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana de área metropolitana de Buenos Aires. El sinsentido que ambos enunciados –el que alude al grito y el alusivo al silencio– traen consigo se ubica como eje de aquello que aquí queremos detenernos a discutir: más que de

imposibilidad de palabra, aquí, se trata de una que es a la vez que silenciada, gritada en la escuela. Lo silenciado, es gritado en silencio, sale como brotando de las paredes del patio escolar.


Imagen 1. "Silencios que gritan"



Fuente: Esta imagen da nombre al libro (Grinberg y Carpentieri, 2012).

En la pintura de Munch, *El grito*, el protagonista de la escena retrata la imposibilidad de verbo. Grita un horror que puede narrarse de un único modo posible: como silencio. Se trata de un cuadro que fue leído de muy diversas maneras: alegato contra la sociedad industrial por la individuación que esta produce, y, desde ya premonición del grito desgarrador que recayó sobre Europa con los genocidios de la segunda guerra. Un cuadro que expresa aquello que Benjamin problematizaba en *Experiencia y Pobreza* (1973), la experiencia enmudecida en la vuelta de las trincheras. Enmudecimiento y abolición de la experiencia que atraviesa nuestra vida cotidiana, dirá Agamben (2001), varias décadas después. Ahora, la foto del silencio en el patio de la escuela se ubica en otro lugar. Aquí, ya no habría enmudecimiento, sino un grito, también desesperado, que puja y lucha por encontrar verbo. La experiencia desgarradora, pero también cotidiana que caracteriza la vida de los espacios devenidos *no-go* (Osborne

y Rose, 1999) de la urbe metropolitana, guarda desde ya diferencias sustantivas con la escena de Munch. Esto, claro está, es clave. Sin embargo, algo de ella, algo de ese trauma que se produce allí donde de diversos modos las políticas sobre la vida se presentan en la lógica de la gestión de sí,[1] pugna por ser gritado en los barrios y en las escuelas.

Este capítulo se asienta en la grieta que se abre en ese grito, aquel propio de las minorías (no numéricas) que, al decir de Deleuze (1996a), no cesan de resucitar y resistir. Flujos no codificados que pujan por aparecer en escena, más allá, o quizá debamos decir, más acá de la abyección[2] que pesa sobre barrios y poblaciones. Nos centramos aquí en producciones fotográficas en el barrio y en la escuela, donde los y las jóvenes mediante imágenes personifican realidades que ellos/as mismos/as describen como social y políticamente silenciadas, negadas, olvidadas y puestas en sospecha.

Al respecto, proponemos que la potencia de la palabra involucra la posibilidad misma del posicionamiento del Yo en el mundo. A través de la narración visual del barrio los y las estudiantes salen en la búsqueda de enunciación y, en ese proceso se posicionan como sujetos frente a un mundo que los estigmatiza por vivir donde viven. Así, a través de la fotografía, eso abyecto vuelve como silencio gritado en el patio de la escuela. Los ojos se posan, entrecruzan y atraviesan esas realidades y es allí donde brotan deseos, aspiraciones y esperanzas que se constituyen en *leitmotiv* de una cámara donde el primer plano gana terreno y produce algo así como un proceso de rostrización del barrio, un devenir del barrio rebosando vida. En estas dinámicas

[1] Por motivos de espacio no nos detendremos aquí en un debate en torno de la noción de biopolítica en estos espacios urbanos. Sin embargo, importa, brevemente, señalar como nota clave que estas realidades tan complejas no constituyen ni excepciones, ni son resultado de la ausencia del estado. De hecho, devinieron regla en las ciudades y constituyen parte clave, retomando las categorías foucaultianas, de las formas en que se presentan en la actualidad las políticas sobre la vida así como el gobierno de la población en las metrópolis del sur global.

[2] En Grinberg (2010) desarrollamos un debate sobre la construcción abyecta de barrios y poblaciones, en este trabajo hemos retomado el concepto "abyecto" abordado por Deleuze y Guattari (2004), así como por Butler (2002) y Kristeva (1988).

ocurre algo así como un proceso de desterritorialización (Deleuze y Guattari, 2002) que, como lo plantearemos hacia el final de este capítulo, procura en la escuela una salida. Proponemos abordar los trazos de ese acoplamiento, de ese momento/espacio en que la palabra se ausenta de tal manera que sus puentes con el mundo se diluyen, y los silencios a los que la experiencia urbana nos deja enfrentados brotan en las fotos producidas por jóvenes que se instalan en y desde la escuela para gritar.

Particularmente, la fotografía que da lugar al título de este capítulo, nos ubica en el modo en que los y las estudiantes consiguen romper –por medio de la cámara– la abyección que atraviesa la cotidianidad escolar y barrial. En el siglo XXI, nos encontramos más que con enmudecimiento e imposibilidad de experiencia, con jóvenes que procuran hacer estallar esas realidades tantas veces enmudecidas. Asimismo, en esta búsqueda los y las jóvenes escapan de miradas que suelen ubicarlos/as entre el riesgo y la necesidad de redención. Nos alejan en ese proceso...

> ... de las narrativas apocalípticas y distópicas de los barrios marginales. Un urbanismo subalterno proporciona descripciones de los barrios marginales como un terreno de habitación, medios de vida y política. Este es un desafío vital e incluso radical para las narrativas dominantes de la megaciudad. El urbanismo subalterno es entonces un paradigma importante, pues busca conferir reconocimiento a los espacios de pobreza y formas de agencia popular que a menudo permanecen invisibles y descuidadas en los archivos y anales de la teoría urbana. (Roy, 2011, p. 224).

La cámara se posa desde el aula y cliquea hacia el patio de la escuela. En una conversación que, de hecho, ocurre en ese patio deciden titularla *Silencios que gritan*. Ante la ausencia de sujetos se vibra la presencia/ausencia de los y las estudiantes. Es así como la imagen sin rostros puede gritar. Ahora, esta fotografía no se realiza de manera aislada. Se trata de la producción que los y las jóvenes realizan en

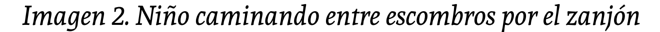
la escuela en el marco del taller de video documental.[3] Como parte de ese taller y con motivo de la presentación de sus producciones en un Festival, los y las estudiantes toman fotos y les colocan epígrafes. Nos detenemos, entonces, en ese conjunto de imágenes/instantes que los y las estudiantes decidieron retratar de sus vidas cotidianas. Una mirada sobre una situación de vida que puja por ser contada. La discusión se centra, desde ya, no en un análisis estético o técnico sobre las fotografías, sino ético-político: los modos en que los y las estudiantes –por medio de la cámara– hacen gritar al silencio, se posicionan en la historia, punzan, indagan y hacen hablar sus vidas en el espacio escolar. En suma, procuramos describir los dispositivos pedagógicos en contextos en que los sujetos –los y las estudiantes pero también de diversos modos sus docentes–, quedan muchas veces enmudecidos y donde la cámara procura devolver esa posibilidad de palabra ubicando al Yo en el mundo o donde, al decir de Barthes (1989), la fotografía se vuelve pensativa y esos silencios aparecen en escena para gritar.

Barrios y escuelas en espacios abyectos: ¿qué silencios gritan?

El barrio de las fotos como otros barrios en las metrópolis del sur, ha crecido como una zona urbana periférica donde pobreza y escasa o nula urbanización se traducen en altos niveles de degradación ambiental. Hay en el devenir del barrio una cotidianeidad con ese ambiente, que se produce por el solo hecho de haber nacido ahí y, es,

[3] Cabe recordar que el taller audiovisual se realiza, desde 2008, una vez por semana durante el horario escolar y participan docentes de la institución, cineastas, investigadores/as y estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín. La propuesta consiste en que sean los y las adolescentes quienes seleccionen los temas que desean filmar para la producción de video/s documental/es sobre su vida cotidiana. La vasta producción documental contribuyó, también, a la creación del libro de fotografías *Silencios que gritan* al que hacemos referencia en estas páginas. Asimismo, es el título del documental que narra la historia del taller en su décimo aniversario, *Silencios que gritan*, (Pedagogías Contemporáneas – UNSAM,2019).

probablemente, aquello que vuelve tan cercano y a la vez desgarrador del retrato que hacen los y las jóvenes de su barrio.


Imagen 2. Niño caminando entre escombros por el zanjón



Fuente: Libro *Silencios que gritan* (Grinberg y Carpentieri, 2012).

En esta como en otras fotos que suelen sacarse del barrio se observa basura. En ello no hay novedad. Sin embargo, protagoniza la foto un niño saltando descalzo por un arroyo a todas luces contaminado. Reconquista es, de hecho, un espacio densamente poblado, en el que se entremezclan viviendas construidas con material junto a casas de chapa colocadas sobre capas de basura. A medida que se ingresa al barrio, estrechos pasillos hacen de vías de acceso a las diversas casas de chapa y madera que corresponden al último período de crecimiento del asentamiento.

En la foto no hay estetización de la pobreza, más bien hay experiencia, devenir. Respecto de la *Imagen 2* los y las estudiantes señalan que ese niño que salta cruzando el arroyo, no sabe que es peligroso. No saber en el que hay saber. Este joven camina diariamente por este arroyo

–o *zanjón*, como lo llaman en el barrio–; en la foto hay una cotidianeidad, la familiaridad que atraviesa el nacer y vivir en estos espacios (Mantiñán, 2013). Y por eso hay saber, una experiencia que se construye como resultado y donde en esa familiaridad hay un peligro que, los y las estudiantes señalan, se desconoce. Esta imagen, a diferencia de otras tendientes a incluso romantizar tales escenas, nos descoloca e incomoda. Hay un niño jugando en un lugar que aparece como peligroso. Tan cotidiano pero tan liminar. Incomodidad que producen estas fotos y ya no por el horror sino, proponemos aquí, por la habitualidad que retratan en estas tomas. Y es así como el silencio deviene palabra, posibilidad de palabra y, proponemos aquí, agenciamiento.

Ahora, y probablemente por ello, la incomodidad. Esas condiciones de vida no se anexan como relatos de vidas individuales, sino que constituyen piezas clave de la urbanización y por tanto, de la gubernamentalidad en el siglo XXI. La habitualidad de lo peligroso es biopolítica. Este tipo de áreas carecen de agua corriente, de recolección de basura y de electricidad por lo que los/as vecinos/as han encontrado, por medio de la autogestión, modos de obtener estos servicios. La provisión de agua potable constituye un ejemplo claro de cómo, ante las fallas de los servicios públicos estatales y privados, los sujetos buscan modos de resolver la satisfacción de sus necesidades e incluso mejorar sus condiciones de vida. El tendido de la red de la empresa estatal de agua potable colocó un caño que sigue la línea de la calle central del barrio, de allí en más, los/as vecinos/as del barrio pusieron en marcha una red de mangueras a través de las cuales consiguen tener agua potable en cada casa. Esto genera inconvenientes, desde roturas de mangueras hasta la falta absoluta de agua limpia (Curutchet et al., 2012). Y es así como estas situaciones de normalización de la excepción se vuelven, ante la mirada de quien observa la foto, familiares, cotidianas, pero también o, quizá justamente por ello, embarazosa. De forma tal que el grito se vuelve estrategia, táctica, máquina de guerra.

Los/as vecinos/as constituyen esa población liminar sobre la que, de manera casi premonitoria, hablaba Foucault,

> ... esa población flotante intra, supraliminar y población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad. (2007, p. 247).

Una población que sabe que –más de las veces– está formada por los/as olvidados/as o invisibilizados/as del sistema. Vidas precarias (Butler, 2006) con sus miedos, sus angustias, sus luchas cotidianas y donde la escuela es caja de resonancia de un tener que gritar fuerte para sobrevivir:

> Para que nos vean tenemos que prender fuego todo, nunca nos escuchan. (Brian, estudiante, varón).

Ese *prender fuego* que comenta Brian no es un eufemismo. Brian refiere a una marcha que organizan de manera intempestiva a la comisaría luego de que su amigo fuera baleado y muerto dentro de su barrio. Luego de denuncias que no prosperan y de varias muertes de jóvenes que ocurren del mismo modo y con la misma suerte, en esa marcha los/as vecinos/as terminan prendiendo fuego la comisaría de la zona y por una vez consiguen que las cámaras de la TV se anoticien sobre las muertes del barrio.[4]

La vida escolar no corre mejor suerte y, probablemente, es por ello que gritan sus patios. En esta compleja trama territorial, las escuelas enfrentan una serie de sucesos que exceden el normal funcionamiento escolar: docentes trabajando solos/as, sin espacios para pensar en común; estudiantes y maestros/as en espacios físicos deteriorados, altos niveles de ausentismo de estudiantes pero también de docentes, repitencia, abandono escolar, dificultades para llevar adelante las clases, para dialogar, para expresarse y pensar juntos/as en

[4] Para más detalles sobre este acontecimiento puede leerse: *Infobae* (2013). Graves incidentes en José León Suárez: prendieron fuego una comisaría. http://www.infobae.com/2013/10/30/1520222-graves-incidentes-jose-leon-suarez-prendieron-fuego-una-comisaria

medio de realidades que duelen. Un, a veces trágico, entramado socioterritorial ubica a las escuelas como espacios todo terreno, donde la administración de situaciones muy diversas y, también, crueles se dirime entre las esperanzas que los y las jóvenes y sus familias, pero también los y las docentes, depositan en la escuela. Así, situaciones como las siguientes se observan a diario:

> Vengo del hospital de ver a un estudiante que se llevaron hoy a la mañana de la escuela. Yo creí que no era para tanto. Llegó descompuesto. Yo no puedo más, no sé si puedo seguir con esto. Estos años pasé por todos los estados: furia, desolación, pero ya no sé si puedo sobrevivir. (Gra, directora de escuela).

Estados de desorientación, desolación y angustia se suceden y ello a veces ante la imposibilidad de resolver situaciones límites pero también cuando ese rebasar los límites se vuelve cotidiano. Sin los recursos necesarios se buscan soluciones que se encuentran en la vorágine de la cotidianeidad, soluciones que implican muchas veces ir a contramano de todo, ir contra las normas institucionales: *agarré mi auto y lo llevé al hospital, no venía nadie, nos dijo una docente. Vamos a buscar a los chicos a su casa cuando no vienen. Pasamos casa por casa*, comenta la preceptora.

Así, en la vida del barrio, de los sujetos, y, también, de la escuela las situaciones que solían ser excepcionales se han vuelto norma (Benjamin, 1973). Es en esa excepción que estudiantes y profesores quedan desconcertados/as y el agobio se hace cuerpo.

Ahora, en esa excepcionalidad normalizada, el desasosiego y el voluntarismo que suele reinar en las escuelas y donde la preocupación de los y las docentes se presenta diariamente, agiliza la posibilidad de imaginar otros movimientos institucionales que involucran pararse de cara al dolor de esa normalización. Así una profesora nos comenta:

> El domingo mataron a un pibe en la villa, la del gabinete de la escuela estuvo hablando con los chicos de primero toda la tarde porque uno de ellos vio cómo lo mataron. Y nos contó que están matando todos los días... Pero los chicos llegan re mal y quieren hablar de eso.

> Estuvieron hablando con la psicopedagoga de la escuela y pensamos en armar algo, pero ¿qué? (Gra, profesora Ciencias Sociales).

El qué, cuándo y cómo poner en palabras, cómo conceptualizar dichas historias –que aparecen en escena cotidianamente como una catarata de anécdotas barriales– es una constante preocupación de los y las docentes:

> Ya no sé qué hacer, estoy muy perdida, solo quiero dar clases, pero se hace muy difícil en esta situación. (Gra, profesora de Ciencias Sociales).

Esta sensación de estar solo/a para enfrentarse con todo forma parte de un escenario en que tanto la vida escolar como la barrial se caracterizan por sujetos e instituciones que son llamados a participar activamente en la regulación de sus conductas. Ello en un escenario donde las estrategias de gobierno promueven la producción de sujetos "libres para sacar el mayor provecho de su propia existencia, mediante la gestión responsable de su vida (Rose, 1997, p. 28). En territorio, esto se traduce en sujetos que deben cuidar(se) solos/as, donde las escuelas son llamadas a protegerles sin contar con los recursos para hacerlo y donde el Estado fomenta mecanismos de descentralización que ocurren a través de la provisión, cuando la hay, muy escasa, de recursos materiales y casi nulos recursos simbólicos, para sostener a la institución o para que algo de la transmisión de la cultura se haga posible.

Se hace escuela, se vive el barrio en estas condiciones de abyección. Kristeva (1988) ubica lo abyecto en el límite de lo pensable, de lo asimilable y, por lo tanto, susceptible de ser arrojado y por eso mismo perturbador y objeto de olvido. Vidas negadas o abandonadas en los márgenes de la ciudad pujan constantemente por hacerse ver, por afirmar sus vidas y deseos. Los y las jóvenes, junto a sus docentes retratan su barrio, su escuela y hablan de sus vidas cotidianas: presentan en escena aquello abyecto que se prefiere obviar. Vidas precarias (Butler, 2006) se colocan en la historia y su voz aparece aquí en las imágenes que deciden retratar.

De rostros, preferencias y silencios que estallan

La maquinaria de rostridad, dicen Deleuze y Guattari (2002), produce rostros que responden a significaciones dominantes. La inscripción territorial de las significaciones trabaja poniendo en juego contenidos estereotipados, tipos de gestos, timbres: "se situará la cosa, se la localizará en las coordenadas de las diversas formaciones de poder, se la apresará, no se la dejará huir y escaparse del sistema de significación dominante y llegar a amenazar el orden social-semiótico vigente" (Guattari, 2013, p. 236).

Los individuos, sus rostros, se producen y reproducen, se combinan, se transforman, incluso se mantienen, en torno a estas unidades y relaciones. No tenemos un rostro, lo hacemos, nos hace, nos hundimos en él mientras lo apropiamos y nos apropia. La máquina produce selectivamente, controla lo que puede pasar o no, lo que se acepta o no; no solo produce las cosas, produce las condiciones de aceptación o de rechazo de esas cosas. La relación binaria clásica se desdibuja, se disrupte, cae bajo la corrosión de lo contemporáneo. Y si bien la relación binaria tajante se vuelve gris, deja toda una serie de nuevas figuras, de irrupciones, de inventiva, por fuera. Tenemos, de esta manera, una aceptación de lo impuesto que parece libre, amplia, tolerante. No es más que la misma cadena de siempre, con grillete nuevo y algo más de extensión.

Los rostros de la pobreza aparecen en escena cotidianamente, se habla de los pobres y se los clasifica de diversas formas: pobres, vulnerables, indigentes, criminales, etc., categorizaciones cuyo eje es producir mediciones cada vez más precisas sobre las carencias. Estas conceptualizaciones se conjugan con aquellas que solemos observar en medios masivos de comunicación que suelen derivar en la criminalización de la pobreza o en una estética kitch, espectáculo de horrores. Sin embargo, nuevamente estos rostros clasificados en las imágenes de los y las jóvenes se presentan estallando cuando son ellos/as quienes fotografían sus vidas.

Imagen 3. Un niño del barrio en su casa



Fuente: Libro *Silencios que gritan* (Grinberg y Carpentieri, 2012).

Imagen 4. Realizada por un estudiante en su barrio



Fuente: Libro *Silencios que gritan* (Grinberg y Carpentieri, 2012).

Lo diferente aquí es cómo la fotografía cristaliza tanto determinadas configuraciones sociales dominantes, como –y es lo que importa en este capítulo– la visualización que estos/as jóvenes hacen de su barrio. Es una imagen capturada por un joven que vive en el barrio, que convive diariamente con los otros, decide retratar parte de su vida cotidiana mas allá de los discursos de moda sobre las ciudades miseria que portan películas como *Slumdog millionaire* (Arabindoo, 2011).

La máquina de rostridad se choca con otro rostro en un primer plano (*Imagen 3*). Rostro que no quiere ser observado bajo condiciones de la mirada que le son ajenas, que les son impuestas, que responden a tecnologías que tipifican y normalizan las conductas en torno a determinadas lógicas de producción imperantes. Se trata del sujeto que produce sus propias condiciones bajo las que ser observado o mirado. Desde esta perspectiva, las acciones que el sujeto produce son las que crean y recrean sus condiciones. Esto es, la posibilidad de hablar en primera persona, de romper con la mirada ajena. Hablar en primera persona presentando los propios deseos: cuestión que descoloca. Lo indecible, abyecto, aquello que se nos presenta como límite de lo soportable aquí es primer plano. Plano que incomoda, borra posicionamientos y modos establecidos de "aceptar" al pobre como el otro necesitado o carente. Pero también enormes espacios urbanos definidos en los términos del riesgo y su gobierno.

Otra foto (*Imagen 4*), un plan de viviendas, un epígrafe y un verbo: preferiría. Agustín se dirige al fondo de Reconquista y decide retratar las viviendas sociales que el Estado está construyendo dentro del barrio. Se trata de un plan de viviendas que comienza en 2010. Cuando se inicia la obra los/as referentes ministeriales de la política social en el barrio recorren sus calles/pasillos para anticipar que muchos/as vecinos/as se mudarán allí. Esta construcción aún sigue en obra. Sin embargo, como escribe sobre la foto, a Agustín no es la no finalización de la obra aquello que le preocupa. Agustín escribe: *Prefiero vivir en mi casa donde me crié*. Mudarse, tener que trasladarse, dejar su casa es el problema aquí.

Un sujeto que en su afirmación también niega. Un plan que promete aquello que no se desea. En esa afirmación/negación hay un optar por lo que se desea a la vez que se enuncia lo no deseado. Doble afirmación del sujeto en la historia, por un lado, la preferencia, por otro lado, la negación de aquello que es impuesto como promesa de una vida mejor que no se desea. Preferiría no hacerlo, señala Bartleby en el cuento de Melville (2018). Bajo este fondo de su soledad, dice Deleuze (2005c), tales individuos no revelan solo el rechazo de una sociabilidad envenenada, sino que constituyen un llamado a una solidaridad nueva, una invocación de una comunidad por venir. Agustín pronuncia desde su preferencia y niega promesas que no son tales. Lo indecible, inasimilable: ¿por qué no va a querer una nueva casa? Más allá de las posibles respuestas, poco importan aquí los motivos, los hay, claro está. Aquí interesa el verbo, el preferir. En la afirmación de Agustín, *preferiría vivir en*, también está la negación de Bartleby, *preferiría no hacerlo*, que es un preferiría no tener que vivir acá, no mudarme. Pero Agustín, a diferencia de "el escribiente", afirma y en ese proceso niega a quienes lo niegan. Afirma el lugar donde vive. Y ello también alerta, importuna la mirada abyecta. Cómo puede ser que alguien prefiera vivir en ese lugar que no suele aparecer más que para ser temido. El miedo abyecto solo puede repeler esa vida. Sin embargo Agustín prefiere, porque es él, su historia, la que allí está en juego. Prefiero vivir donde me crié, "prefiero vivir en mi barrio, ahí puedo ver el cielo" nos dice en relación con esa foto. Este asunto particularmente privado y personal se transforma en una apuesta político-colectiva en el instante en que Agustín se presenta como sujeto de derecho y reconocimiento (Butler, 2010).

Prefiero vivir en mi casa donde me crié, retrato de aquello que no se soporta, la producción deseante de sujetos que se encuentran fuera sin estarlo. Al respecto, entendemos que la vida urbana en el siglo XXI, los *slums* del sur global, se han ido configurando cual cinta de Moebius. Lejos del bárbaro instalado en las afueras de la ciudad, los barrios a los que hacemos referencia, están dentro de

la urbe, muchas veces, incluso en las zonas céntricas de la ciudad. Si la noción de periferia puede describir algo de la escena contemporánea, seguro no lo hace en relación a un lugar geográfico en el sentido de estar fuera de los límites de un territorio. Ello permite comprender mejor la noción de población liminar. Como otros barrios de las metrópolis del sur global, este barrio constituye parte nodal del flujo urbano en el siglo XXI: flujos no codificados que circulan y pueden estallar; gobierno de la población, codificación y territorialización Población liminar interpelada como el otro normativo, siempre sospechado. Y emerge aquí una apuesta política que se ubica más allá de las lógicas de la inclusión e integración. Apuesta política en un marco capitalista que produce constantemente poblaciones liminares en esos bordes, en permanente desborde, del habitar la ciudad.

Palabra política, espacio de lucha colectiva. Línea de fuga, jóvenes para quienes se espera un único destino: muerte, exclusión, cárcel. Y sin embargo sus fotografías idean condiciones políticas de futuros otros. Los y las jóvenes no niegan las condiciones en las cuales viven. Es más, quieren mostrarlas, quieren hablar de eso y poner en escena su cotidianeidad, no tener que esconderse:

> Si digo que vivo en la villa nadie me da trabajo, no puedo dar mi dirección. (Yeni, estudiante, 17 años).

En sus producciones el barrio aparece pleno de vida: chicos jugando en la canchita de fútbol que está en el centro de la villa, las casas de los/as chicos/as, sus familias, “en mi barrio están mis amigos, la casa la armamos entre todos, acá se puede poner música hasta tarde”, dice Agustín.

Imagen 5. Niños jugando entre los escombros a metros del zanjón



Fuente: Documental *Re copada* (UNSAM, 2008).

El barrio deviene lugar desde donde los y las jóvenes pueden proyectar la propia vida. Y ello, es central entender, no implica que se rindan a aceptar las condiciones en que viven; tras las cosas tal como son hay también una promesa, la exigencia de cómo debieran ser; está la potencialidad de otra realidad, que empuja para salir a la luz (Machado, 2016). Así, donde se espera ver muerte y desilusión, las fotos nos devuelven lugares de vida, amor y amistad. Espacios donde se sueña, se desea, porque el verdadero sueño, señala Nietzsche (1995), es el que soñamos sabiendo que lo estamos haciendo.

Sueños que se tejen de modos muy particulares en los relatos sobre la escolaridad. Buscando una salida, dice una joven y retrata en una foto la ventana de su escuela.

Imagen 6. "Buscando una salida"



Fuente: Realizada por una estudiante desde su escuela.

Podríamos pensar: la salida de la escuela. Sin embargo, esta búsqueda se entrelaza con otros relatos sobre la escolaridad:

> ¿Para qué venís al colegio? –Para estudiar, para tener un futuro bueno. Para el día de mañana ser alguien, tener un trabajo estable. Tener un futuro mejor. Darles a mis hijos lo que ellos necesiten y lo que quieran para que estén bien. (Mariana, estudiante, 2014).

La escuela, más allá de todos los presagios que la ubican en crisis o fuera de tiempo es lugar clave. Para los y las jóvenes, la escuela involucra una apuesta de futuro. De hecho, es el espacio donde buscar una salida, donde las paredes gritan, donde poner palabra al mundo. La escuela deviene ese espacio para pensar el mundo, para conceptualizarlo, para crear nuevos mundos y, también, nuevos conceptos, nuevas palabras para nombrarlos. Por eso los silencios encuentran en ese patio un lugar donde ser gritados.

Palabras finales a modo de cierre

Deleuze escribe junto con Guattari:

> No solamente experimentamos la vergüenza de ser un hombre en las situaciones extremas descriptas por Primo Levi, sino en condiciones insignificantes, ante la mezquindad y la vulgaridad de existencia que acecha a las democracias, ante la propagación de esos modos de existencia y de pensamiento para el mercado, ante los valores, los ideales y las opiniones de nuestra época. No nos sentimos fuera de nuestra época, por el contrario, no cesamos de contraer con ella compromisos vergonzosos. Ese sentimiento de vergüenza es uno de los temas más potentes de la filosofía. No somos responsables por las víctimas, sino ante las víctimas. (1997, p. 109).

Algo de esa vergüenza nos recorre a diario en el trabajo de investigación. Vergüenza que nos enfrenta a la experiencia traumática que atraviesa la actualidad de los dispositivos pedagógicos en aquellos espacios urbanos que combinan extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Experiencia que los y las estudiantes fotografían y nombran silencios que gritan. Experiencia de búsqueda de salida, no de la escuela, sino desde ella.

En este capítulo nos hemos referido, específicamente, a esos momentos donde nos enfrentamos con la imposibilidad de la palabra y/o cuando esta queda suspendida. Interrogamos, entonces: ¿qué ocurre cuando esa imposibilidad se hace carne en la escuela, cuando en la institución social que por excelencia está llamada a dar la palabra –a conceptualizar el mundo, a ubicar al Yo en el mundo–, la palabra queda interrumpida o paralizada? Nos adentramos en las particularidades de los dispositivos pedagógicos, en los modos de hacer y de estar en la escuela, en las maneras en que unas vidas muchas veces traumatizadas en y por la desigualdad, ingresan y modulan la vida escolar. Sujetos que quedan, muchas veces, enmudecidos y donde la cámara busca devolver esa posibilidad de palabra ubicando al Yo en el mundo. Esos momentos en que, al decir de Barthes (1989),

la fotografía se vuelve pensativa y los silencios aparecen en escena para gritar. En suma, la subjetividad en esos momentos específicos, contradictorios en que nos enfrentamos a la imposibilidad, a la suspensión de la palabra. Y entonces, los silencios aparecen gritando.

Y es aquí donde algo de esa vergüenza de ser humanos/as deviene potencia política y (nos) puede ayudar a pasar de la historia al devenir, de lo posible a lo virtual. Generar espacios de visualización, crear espacios de producción, de ruptura con la vergüenza de ser humanos/as es quizá un desafío de la pedagogía en el siglo XXI. Justamente, la producción fotográfica de estos/as jóvenes en la escuela se asienta en una doble posibilidad: pasar inadvertido/a o devenir potencia política. La pregunta, entonces, es qué posibilidad tendremos en las escuelas de tomar las experiencias de los y las estudiantes, de retenerlas en nuestras retinas, de repensar los marcos de esas experiencias individuales para volverlas colectivas, hacerlas inteligibles, conceptualizarlas. En suma, ponerlas en la historia.

Hacer con

Cooperación y Palabra en la escuela

Miriam Abalsamo y Silvia Grinberg

Este capítulo narra la experiencia de labor conjunta en la escuela entre estudiantes, docentes, investigadores y comunidad barrial. Se adentra en una primera persona que se mueve entre el singular y el plural. El relato en primera persona de una docente junto con el plural del trabajo en colaboración. Un relato que se teje entre los lazos que hacen la historia de la escuela, donde también se narran en plural, los procesos históricos que han dejado a las instituciones libradas a la gestión de sí, de cotidianidad de la vida escolar/barrial. En ese plural, es que hacemos investigación entendiendo que solo allí gana en densidad, entre esos lazos. Siendo parte de ellos. Una escuela y un barrio que se realizan en la lucha cotidiana por hacer/se, reclaman trabajos de investigación que se instalen en las líneas de fuerza que hacen a esa cotidianeidad. La comprensión de la vida escolar, la complejidad de las líneas que la atraviesan ha sido objeto de los múltiples capítulos de este libro. Así, a modo de cierre, procuramos agenciamientos de pesquisa que sean capaces de inmiscuirse en eso diario, hasta volverse parte.

La vida escolar se encuentra múltiplemente atravesada y tensionada. Dejarse atravesar se vuelve clave para alcanzar alguna comprensión de situaciones que de otro modo permanecen

incomprensibles a la investigación. No pretendemos ajenidad no solo porque no la creemos posible desde el punto de vista investigativo, sino que no lo es políticamente. La investigación, como cualquier otra práctica, es agenciamiento colectivo. Una metodología que no deja de ser apuesta político-colectiva sobre la base de las experiencias, a veces traumáticas, que atraviesan la vida de sujetos en instituciones en las villas del sur global de forma que esas experiencias se vuelvan cognoscibles (Das, 2003) tanto para los/as alumnos/as como para los y las docentes. Ello porque políticamente tampoco encontramos modos de trabajo que puedan mantenerse ajenos, distantes en esa trama.

El trabajo de narración que describimos en el capítulo anterior forma parte de un proyecto que iniciamos en 2008 centrado en generar espacios de circulación de la palabra que a la vez se vuelvan instancia de producción común de conocimiento. Ese trabajo no constituye un proceso *sui generis* con el que llegamos a la escuela. En este capítulo lo retomamos de un modo especifico atendiendo a una experiencia que la escuela venía y había realizado y que nos encontró en la misma búsqueda. La narración artística, escrita o audiovisual, cada una con sus especificidades se nos volvió ruta para explorar posibilidades semánticas, caminos de narración de experiencias de vida cuya puesta en palabra requiere ser mediada. Se trata de un tipo de construcción de conocimiento (tanto desde sus contextos de producción como desde sus contextos de observación), que procura un ejercicio que se formula en la posibilidad de descentralizar la mirada para producir otros discursos, otras miradas. Quizá más que nunca uno de los desafíos más cruciales que tiene la escuela hoy. Un hoy que no deja de ser el ayer de esta investigación pero también el hoy de la pandemia, de la postpandemia, de la digitalización del mundo, de la cultura y de la educación.

El trabajo con prácticas artístitcas, audiovisuales permite crear la posibilidad de un modo de circulación de la palabra donde la imagen puede contribuir no solo a poner palabra a los *silencios que gritan*, sino generar instancias para contrastar marcos de interpretación

mediáticos que afectan los modos en que docentes y estudiantes pensamos y percibimos la vida del barrio y de la escuela. Asimismo, en muchos casos esto contribuye a la reivindicación identitaria, donde el archivo fílmico actúa como marco para luchas territoriales y culturales. No se trata de recoger textos acabados, sino de abrir espacios para la interacción de narraciones en pugna que en la escuela puedan expandirse y por qué no gritar esos silencios. Retomando a Butler (2010), se trata de poner en diálogo marcos de interpretación y producir unos otros.

Una narración que se vuelve autobiográfica que se realiza como parte y atravesada por los marcos de interpretación que la estructuran e involucran una ética del mirar y ser mirado. El taller de producción y circulación de la palabra se vuelve objeto e instancia de conocimiento a la vez que objeto de indagación. Es un agenciamiento colectivo que involucra múltiples palabras y voces de los y las estudiantes, los y las docentes, investigadores/as y docentes/investigadores/as. Ello en la trama y recorrido de la propia historia en la escuela y de la escuela. Y, también, en la búsqueda de una historia en el presente que no se confunde con lo vivido como proceso aislado, ni con el concepto que remite a un universal sino la curva, el despliegue y aquello que conecta y hace converger entornos.

En todos los casos, las historias y relatos de historias, los afectos y la afectación que motivan y atraviesan a esas historias, se realizan en ese despliegue. Devenir que nos permite encontrarnos con múltiples rostros, multifocales y yuxtapuestos puntos que convergen, que no se agotan en dicotomías sino más bien se despliegan en ellas.

A continuación y en el marco de este conjunto de preocupaciones buscamos pensar formas de abordaje de la enseñanza a través de la narración de experiencias personales, de la historia de una institución, de la descripción de realidades, atravesadas por experiencias educativas que tuvieron un hilo común. No se trata tanto de describir ni a la escuela ni a la docencia, sino por medio de esos episodios, describir la trama de ese hacer docencia y los modos en que en el proceso de transmisión que involucra a la tarea de enseñanza nos

encontramos con los vericuetos, los trazos, los caminos y las múltiples bifurcaciones que involucra la circulación de la palabra en la escuela.

Autoetnografía:
Llegar y ser nuevo en la escuela (relato docente)

> Año 2000, llego a la escuela como preceptora. Yo era recién recibida y como ningún maestro elegía estas escuelas, llegábamos (y siguen llegando) los recién recibidos. Había salido del profesorado y no tenía mucha idea de qué era la docencia. Si bien había trabajado en lugares de emergencia dando catequesis, la institución escuela tenía cosas muy diferentes. Tanto las formas como las expectativas que se depositan en ella hacen que ser docente sea muy diferente. En los grupos que trabajaba dando catequesis se charlaba y se planteaban las cosas con mucha horizontalidad, y se le ponía el oído, se le daba fuerza, y se promovían distinto tipo de ayudas materiales, se juntaban cosas, se clasificaban. No se esperaba mucho de la catequesis y menos de la catequista, aunque trabajaba en villas y la gente se mostraba interesada, dispuesta y alegre por estos trabajos, la exigencia sobre el trabajo era poca o diferente. La escuela se presentaba distinta no solo en la realidad sino en mi imaginario. Era una institución significativa, cumpliendo un rol social elemental e histórico. Este peso que depositan tantos padres, docentes y alumnos era sustancial y yo debía estar a la altura de las circunstancias. Y sobre ser buen docente quizás, en mi cabeza estaba la idea que debía tener dominio de grupo y sostener todas esas reglas y proporcionar aprendizaje a los chicos. Este canon trae el trabajo en la escuela, trae consigo un montón de supuestos y expectativas que trabajan tanto dentro de la cabeza de los chicos, de los maestros y los padres, y se van manifestando y mezclando acciones de todos los que la integran. Hay un deber ser escuela, un deber ser alumno, y un deber ser familia que se juegan, se tenga o no conciencia de esto. Esto puede frustrar o generar satisfacción según se acerque o no a lo esperado. Lo veía como un

> lugar que debía sostener un montón de reglas y con unas tareas muy específicas que a mí me costaba mucho realizar. Traer el cuaderno de comunicados, el guardapolvo, tener una determinada rutina escolar, como hacer filas, que los alumnos aprendan, estén atentos en clases, escuchen y se interesen por aquello que pasa en la escuela. Los chicos no hacían esto fácil, no era tan lineal la relación que se daba. Venían a la escuela con sus carpetas, pero muchas veces se rebelaban antes las normas, se mostraban distantes y hasta a veces buscaban mover o despertar en mí inquietudes, tensiones. Se escapaban del aula. Debía aplicar sanciones que a mi entender en ese momento me distanciaban y no me posibilitaban el vínculo con ellos. Pararse en el aula con grupo supone que hay siempre un momento en que te tiran papelitos. Hoy lo sé, hace 20 años no tanto. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

Es muy probable que a muchos/as docentes les haya pasado o les siga pasando, no solo cuando se es nuevo en la docencia sino cuando se es nuevo en la escuela y también muchas veces con un grupo nuevo. Sin embargo, quizá la diferencia no radique tanto en la novedad del episodio sino en cómo se está preparada/o para (re)accionar frente a estas escenas. Encontrarse con un grupo de alumnos/as que hablan todos/as a la vez, hacen avioncitos o cualquier otra escena en donde el/la docente se ubica como docente y el/la alumno/a como alumno/a es algo frecuente, pero no tan fácil de transitar.

Lo/as investigadores/as no vivimos nuestra llegada de modo muy diferente. Quizá la cuestión radica en que no solo se trata de ubicarnos frente a estudiantes sino también docentes y directivos. Un pasar rápido por la escuela nos puede jugar muchas malas pasadas, la peor de ellas es que esos papelitos queden como foto, como algo fijo en el relato de nuestra experiencia investigativa.

En una villa, para quien llega como docente (o investigador/a) a trabajar por primera vez a la escuela, la inexperiencia y las inseguridades se confunden con las provocaciones. Las sensaciones de frustración ganan terreno; una frustración que no solo remite a lograr ese orden sino a cómo hacerlo consiguiendo un respeto que se

funde en la autoridad y que, a la vez, involucre no abandonar cierta rebeldía.

> Pensaba en por qué deberíamos hacernos cargo de sostener un montón de normas impuestas que no se cuestionaban y que en ese momento me dejaban siempre en un lugar de angustia. Los chicos no querían traer el guardapolvo y cada día al ingresar sin él yo debía pedirles el cuaderno de comunicados e informar a la madre que no lo traía. Esto ya me acarreaba el primer choque del día. Los chicos se negaban a darme el cuaderno, lo cual hacía que mi autoridad quedara muy deteriorada frente al grupo. Luego esa situación traía palabras que concebía como una falta de respeto, como: *llegó la policía*. Había un montón de conflictos que se sucedían. Y por otro lado yo me sentía tan distante del policía, y pensaba los pibes me ven como eso, quizás el que hace cumplir normas, por cumplirlas era un poco policía. En eso consistía mi rebeldía: la sensación de esos días, era no saber bien en qué consistía el rol, ya que como preceptora era mi primera experiencia, no tenía claras las cosas. Además, tenía veinte años y los alumnos me llevaban poca diferencia de edad, cosa que fue cuestionada por varios padres a la directora. La maestra debía tener una diferencia con los chicos, por lo menos de edad. Ser diferente a los chicos, tener la autoridad, que cuando se le pida algo al alumno lo haga, que los chicos puedan salir de la escuela con un aprendizaje que los modifique. Pero yo también tenía un deber ser alumno. Los chicos debían ser amables respetuosos, ver en la escuela un lugar importante para ellos. Y un deber ser familia: que acompañan al docente, lo valoren, valoren su tarea, entienda la importancia de la escuela, etc. Y esto no pasaba, por lo menos al principio. Cuando cuidaba el recreo los chicos se escapaban al barrio y me decían: *¡dale, salí a la villa!* (relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

Es en ese *dale, salí a la villa*, que esta y tantas otras frases o situaciones remiten o dejan aparecer una sensación que ya no refiere tanto a las dinámicas de las escuelas en sí, sino a cómo un/a docente que trabaja en una escuela que está dentro de la villa es mirado/a y puesto/a a prueba. Un investigador/a, ¿vale también?

Cuando se llega al barrio o a la escuela que se sabe en una villa, se reitera esa pregunta, en el modo: *¿Este podrá?* Quizá y, probablemente, algo clave es cuán solo se está en esta tarea, cuán capaces y qué espacios tenemos los nuevos, quienes llegamos a diario a trabajar a la escuela, de pensar con otros en torno de cada una de esas escenas en donde la frustración siempre está a punto de ganar. Esas provocaciones, muchas, presentan el modo de relato de historias que se vuelven trágicas, como quien saca chapa confirmando aquello que en los *massmedia* aparece como verdad. Así, en esa llegada, en cada nueva llegada muchos procesos se ponen en juego no solo desde los y las docentes sino también desde los y las estudiantes, pero en todos los casos hay una línea que define y marca ese encuentro: los marcos de interpretación, cómo nos miramos/pensamos. Para ello el otro, la mirada otra es clave. Y, en la tarea de investigación, indispensable.

La posibilidad de lo común: hacer con

> Una vez, nos animamos a pensar algo juntos. Algo que nos organice. Creo que al principio fue para distraer la atención de mis debilidades. Me acuerdo que en ese momento vimos junto a un grupo de profesores la necesidad de una pequeña salida para los chicos de noveno año. Conseguimos un hotel en la costa atlántica perteneciente a un sindicato para pasar un fin de semana. Costó mucho hacer prender a los chicos y los padres esta idea. La idea de un proyecto que pudiera servir para reactivar en los pibes esa cultura de juntarse para poder obtener fondos y conocer el mar. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

Todavía cabe preguntarnos si ese activar a los/as alumnos/as no tenía también que ver con una activar-se/nos entre los y las docentes, un poner en marcha algo que creara la oportunidad de juntarse y hacer con otros.

> Nos miraban con cara de *¿qué dice ésta?*; creo que fue algo un poco inesperado por todos. Pero había que probar. Algunos comenzaron a creer y poco a poco se acercaron dos o tres padres que vieron con entusiasmo la idea. Ellos colaboraron. Surgió la idea de hacer un baile para juntar dinero, invitar a otras escuelas, etc. Muchos veían esto como una locura, hacer un baile con pibes de varias villas era anunciar un desastre sin seguridad. Pero conseguimos algunos profes valientes y padres. Los pibes comenzaron a sentir apoyo y confianza. Y los canales comenzaron a destrabarse. Recuerdo frases que cuestionaban sobre el sentido y la necesidad de hacer algo así. Es recurrente cuestionar el sentido y sobre por qué los profesores, estamos interesados en hacer esto con ellos, como algo que aparece como extraño: ¿Qué intereses ocultos habría detrás de esto?, una sensación que se condensa en como dice el dicho "cuando la limosna es grande hasta el santo desconfía". Entonces la pregunta era: ¿era por ellos? ¿Qué lleva a docentes de la escuela a redoblar esfuerzos cuando las cosas se ponen bravas, cuando la realidad nos ofrece tantos impedimentos? Qué nos llevaba a hacer algo por el bien común y desde ellos por el bien de ellos. Creo que debían asegurarse el por qué, el por qué hacer cosas no por ellos sino con ellos, que era una apuesta mayor. Exigían esa respuesta que no salía. Por qué estábamos interesados los profes en hacer un proyecto con ellos. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

Hacer con condensa tanto la historia y posición social de un barrio, una escuela y una investigación donde el asistencialismo, pero también el clientelismo son componentes clave de la cotidianeidad y la supervivencia. Hay también en esa pregunta del por qué/para qué y en la idea de juntarnos, una búsqueda asociada con la construcción, con poner en marcha una acción que genere la sensación de pertenecer a algo, de un hacer que une y pone a lo común en el centro de la escena. En nuestro encuentro, el de las autoras de este capítulo, también tuvo algo de ello. Un común que no involucre totalizar ni perder las diferencias sino más bien que se realiza en y gracias a ellas. Resuenan las palabras de Lazzarato (2006b) respecto del común, en tiempos en que el problema político de nuestros tiempos es: ¿cómo

mantener en conjunto la multiplicidad, cómo agenciar lo heterogéneo en tanto que heterogéneo, cómo componer los disparates que, en el proceso de coproducción, deben seguir siendo disparates?

Es probable que ese viaje se parezca en algo a esa idea de disparate que remite el autor italiano. Probablemente lo haya sido pero también o quizá justamente por eso, fue la oportunidad de procurar lo común y permitió esa cooperación en la obra en tanto dispositivo de coproducción que aumenta la potencia de actuar de los elementos que participan en ella. Aquella en que los disparates se coordinan permaneciendo disparates, en que la igualdad y la diferencia se agencian desde el punto de vista del devenir.

> Ir a cargo de la salida después de muchos esfuerzos tanto dentro del sistema como con los padres y alumnos. Recuerdo que fuimos en tren a Necochea, con veinte alumnos, todos los recursos fueron gestionados por los docentes, pibes y padres. El viaje fue para mí muy enriquecedor, comprendí en ese compartir tres días con los chicos cómo sentían, pensaban sobre ellos y sobre ellos en el mundo. Creo que muchos docentes que viajan con alumnos pueden comprender a lo que hago referencia. Pero para los que no saben, se comparten intimidades que dan cuenta de mundos, que nos muestran vidas y cómo se viven. Detallar estos episodios me harían caer en ese lugar de cosificar a mis pibes. Y como no puedo hacerlo, apelo a que el lector comprenda que en cada detalle de nuestra vida están un caudal de historias y culturas comprimidos. Y que con solo hacer la cama del hotel y no dejarla para que la mucama la haga se puede comprender mucho del otro de cómo siente y en qué repara. No sé si decir que el viaje fue un éxito, lo que se entiende como éxito (no tener inconvenientes) lo que sí sé es que para el grupo de profes y los alumnos fue una experiencia profunda. Las peleas fueron varias, también el consumo de drogas era habitual. Prohibirlo generó reclamos tipo: *qué sos policía, nos trajiste para qué, nosotros somos así*. Varios conflictos surgieron en nuestra estadía, muchos choques, muchas discusiones. Recuerdo muchas demandas de los chicos. Pensaba *yo soy una tarada, hacer todo esto para que los pibes no lo entiendan, no lo puedan disfrutar, para qué* pensaba yo también, *quién me mandó*. Mucha frustración.

> Pero entendía que estaba ahí y no podía aflojar. Y recuerdo una de las primeras cosas que aprendí: los pibes pelean y demandan al que pueden, no al que quieren. Me acuerdo diciendo: *ustedes me pelean a mí porque yo estoy*. Ese grupo de chicos me enseñó mucho sobre ellos y el barrio, sus historias y sus proyectos. Recuerdo la llegada y a los padres esperando. Las conversaciones que siguieron con padres y alumnos hablando sobre las adicciones no desde un lugar castigador sino desde un conflicto en el cual queríamos colaborar, por lo menos así lo esperábamos y seguimos esperando. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

Muchas veces, las formas de los/as alumnos/as para confrontar y de alguna manera conocer los marcos de interpretación, ese querer conocer quién sos, para qué venís acá, ocurren a través de la provocación que con frecuencia suele presentarse como pelea. Pelea que puede derivar en discusiones, a veces hirientes, sobre cosas que para ellos/as son importantes. Se había conseguido generar un proyecto que corría a docentes y alumnos/as de lo establecido, habían aparecido esas cosas que estaban *en el entre* pero que era difícil ponerles palabras. El viaje permitió disparar esas "verdades". Y a partir de ese momento pasaron a ser verdades para todos/as; verdades que se compartían y que pertenecían a todos/as. Ello manteniendo las propias posiciones, el/la docente sin devenir policía, los/as alumnos/as en sus diferencias. Desde el punto de vista de la docencia se había generado un espacio desde el cual atreverse a dejar entrar las vidas de los/as pibes/as a la escuela y ahora sabíamos más de ellos/as y ellos/as sabían más de nosotros/as. Ese dejar entrar las vidas es una tarea mucho más compleja que aquello que puede parecer a quien lee de modo desprevenido, o a la misma redacción del texto.

Muchas veces es chocarse con los propios marcos y muchas otras es encontrarse con la precariedad de la vida, en su devenir. ¿Qué se hace, cómo se contesta? ¿Hay que contestar?

Los padres/madres también sabían que sabíamos y que no juzgábamos, sino que dejábamos aparecer la palabra, la que ellos/as querían, y les dijimos lo que nosotros/as pensábamos. Se había creado

un espacio de coproducción donde los disparates seguían siendo disparates, donde no se trataba –ni se trata– de buscar soluciones sino de generar cosas en esa heterogeneidad, componer sin totalizar, diría Lazaratto (2005). Una composición que reclama dejar abiertas las fisuras, aquellas que brotan con la palabra, a través de la circulación de la palabra, aunque no siempre, o más bien muy raramente, tenemos la posibilidad de ofrecer alguna respuesta que permita alguna totalización que devuelva coherencia a aquello que no la tiene y no puede tenerla.

Es frecuente que a la escuela se acerquen organizaciones y universidades para realizar trabajos, tanto con docentes como con estudiantes. El problema de eso es la continuidad. Muchas veces se empiezan acciones a las que no se le da continuidad y eso genera ya no solo en los chicos sino en toda la institución, docentes y directivos, una sensación rara, como que se generan cosas que quedan luego en el aire. Para los que trabajamos en estos barrios es muy importante la continuidad. Eso nos hace sentir que no solo fuimos un experimento para aprender algo más, en este caso, sobre los pobres, la pobreza y qué pasa en esos lugares. Que puede ser muy valioso pero para que pueda ser valioso para una escuela y un barrio hay que abrir el diálogo, no solo escuchar e irse. Hay que decir para que todos podamos nutrirnos, comprender en común. Saber lo que piensan de nosotros y qué van a hacer con eso es muy importante; pero eso no siempre alcanza. Es en ese momento que se entiende a los pibes. Esa pregunta: *para qué haces esto*. Quizá en eso consiste ser maestra villera, pero también hacer investigación en las villas, sentirse dentro del barrio, de la escuela. Quizá también algo de ello valga para la investigación, o se vuelva desafio para.

Ahora, cabe por otro lado señalar que hay sin duda múltiples organizaciones que trabajan en los barrios más pobres de la urbe, de forma que se abre la pregunta acerca de qué diferencia a la institución escuela. Cuando uno va a un taller en una organización barrial puede ir si le gusta o no, tiene reglas más flexibles y hasta cosas simples que, como ir al baño, no necesitan estar reglamentadas. A

la escuela los/as alumnos/as deben ir, hay horarios, también para ir al baño; a la escuela no solo se va si te gusta. Se va; y en años de pandemia también se la extraña. La escuela nos mete en el lío de tener que esperar a que llegue el último, a levantar las sillas de todos/as, a quedarnos sin recreos cuando uno/a se porta mal, nos saca del individualismo y nos invita unas veces y nos empuja, otras tantas, a ser con otros/as que quizás no entendemos, o no queremos y esto hace a la complejidad de la escuela pero también a su valor. Encontrarse en la escuela con diferentes y, a veces incluso, no directamente comprensibles, brinda experiencias que no muchas instituciones pueden brindar. Son pocas las instituciones que nos meten en este brete.

Parte de esas desconfianzas no dejan de estar asociadas con la idea de ser objeto es posible de ser estudiados/as, ser mirados/as, ser mostrados/as (por ejemplo en los programas de televisión que van a la villas a narrar horrores). Devenir sujeto habla de una intervención en esa circulación de la palabra, de ese hacer, contar, mostrar, en el que se está incluido/a, donde se decide qué mostrar, qué hacer, desde qué lugar, hasta dónde y, por sobre todo, pensar y problematizar el mundo en que vivimos. La interrogación crítica, cómo llegamos a ser quienes somos. En los lugares donde la reproducción cotidiana es particularmente difícil y los mecanismos para vivir son poco convencionales y se buscan recursos todo el tiempo, la narración mediática tiende a la cosificación, a tratar la vida como extraterrestre, a quien hay que estudiar, mostrar espectacularmente, como algo exótico, raro que es a la vez objeto de sospecha y pena. Entonces aparecen las preguntas *para qué haces esto, por qué vos queres mostrar que soy un marciano que se aguanta comer de la basura, vos querés que te cuente, y después qué, para qué, para acordarme mejor que vos que me ves como un extraterrestre.*

Esas preguntas quizás hablan de un mecanismo que puja por ser parte hablante, y que encuentra su razón de ser para el barrio, no para el afuera. Acá es donde la idea de investigar en tanto *hacer con*, y no *hacer por*, adquiere densidad. *Hacer con* implica otro sujeto que hace también y eso es significativo para todos/as, para docentes,

escuela, estudiantes, investigadores/as. Cuando alguien va a la escuela y hace, la sensación que aparece es *¿por qué?, ¿para qué lo hará?* Cuando se *hace con*, sentimos que ambos son/somos los nutridos, se hace para aprender a la vez que el otro aprende. Y ese *hacer con* puede motivar un *hacer por* la escuela, por el barrio, por la identidad y la pertenencia. Esta manera de empezar a conceptualizar la escuela consiguió llevarnos a nuevos proyectos.

Es en este marco que se desarrolla el proyecto que aquí se discute y que se inicia en el año 2009, cuando nos encontramos en la escuela junto con el equipo de la UNSAM con un proyecto de trabajo que, surgido desde el mismo barrio y de los y las estudiantes, se propone trabajar desde la escuela sobre contaminación ambiental. El proyecto invitaba a los/as alumnos/as a tomar muestras de agua y tierra y hacer los análisis bacteriológicos, bioquímicos en busca de distintas formas de contaminación. Los/as chicos/as junto a docentes de la escuela y la universidad recorrían el barrio comentando sobre el proyecto y sobre la problemática a los/as vecinos/as que accedían a dejarlos/as pasar a tomar muestras. Este primer contacto deriva en un trabajo conjunto entre escuela y universidad, tratando de compartir experiencias y recibir aportes de la universidad y se dispara en varios proyectos.

Por ejemplo, un documental que en su contenido retoma la trama de la película *La noche de los lápices*, pone en acto la pregunta por las luchas de estudiantes secundarios, de generaciones anteriores y los actualiza a través de las presentes preocupaciones de los y las jóvenes y da lugar al título del video: *Nuestros reclamos ahora son otros* (UNSAM, 2012).

Ahora bien, hay otro aspecto que poner de relieve. En ese trabajo se procuró mostrar un mundo que estaba en la escuela que daba señales sobre la importancia de la vida del barrio en la escuela. Esto es, que allí los cuerpos, esas vidas tantas veces negadas y abyectas en la escuela importan (Butler, 2002; Grinberg, 2010). Ante la confrontación: *nos trajiste para qué, nosotros somos así*¸ ese *somos así* recibe otra respuesta que remite a qué quiere decir *ser así.* Vidas abyectas que

parecen trágicamente dirigirse hacia un fin inexorable, en ese disparatado viaje encontraron que en la escuela esas vidas, esos cuerpos, importan.

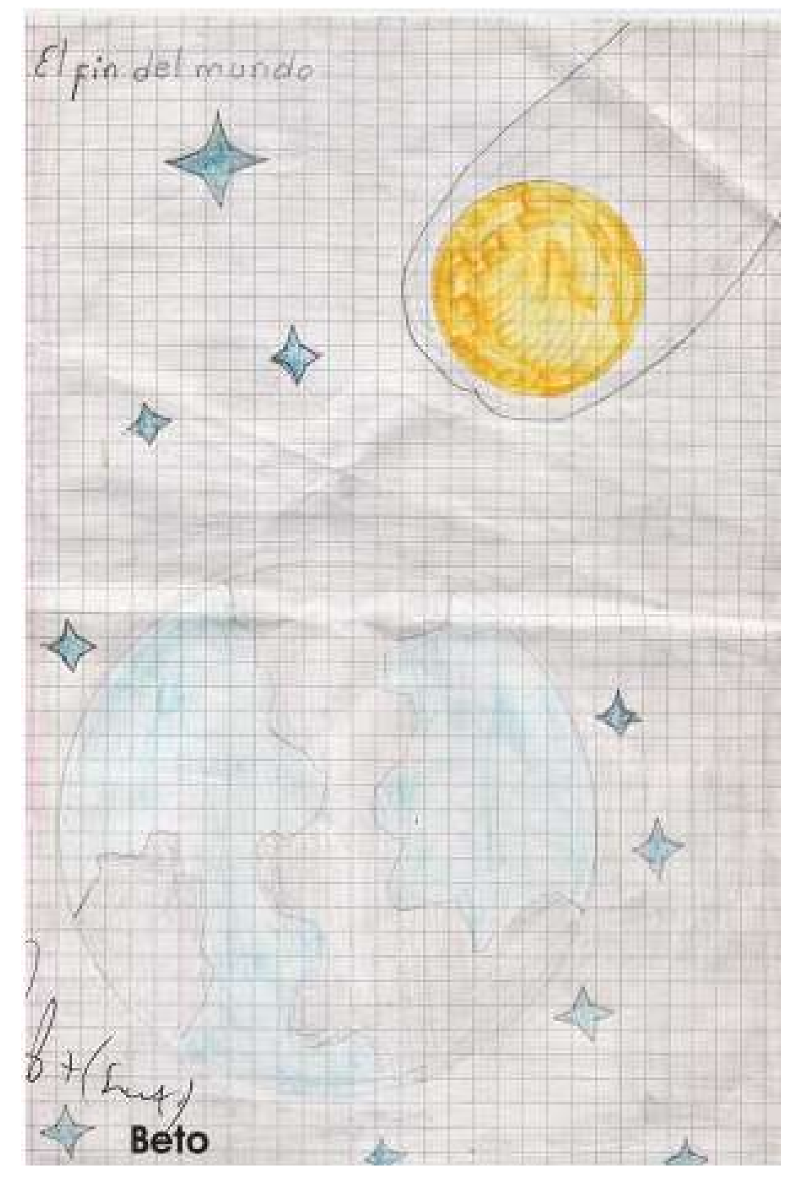
Escuelas que importan, cuerpos que importan

La *Imagen 1* es un dibujo que aparece al final del libro *Carcoveando*[1] donde un chico que adeudaba la última materia para recibirse, dibuja un planeta que se rompe al que le pone como título *El fin del mundo*. Seguramente, terminar la escuela no es, ni fue el fin del mundo, pero en ese dibujo hay un algo que finaliza y que enfrenta a ese joven con lo que viene. Dejar la escuela es, muchas veces, no encontrar un lugar en el que guardarse del mundo, imaginar a veces otros y si todo sale más o menos bien pensar sobre aquel en que vivimos y quisiéramos vivir. Está claro que la escuela no empieza ni termina, sin embargo, algo ocurre en ese *entre,* que su salida se asemeja al fin del mundo.

La escuela es una institución de gran significado social y cultural. Y aquí queremos detenernos un poco para pensar más sobre la escuela como institución, dentro de un barrio-villa, a diferencia de otras organizaciones, centros, espacios que pueden allí aparecer. Cuando se manda a un/a hijo/a a la escuela se ponen en juego muy diversas expectativas. Hay un deber ser que la escuela está llamada a realizar y para los padres y madres es el espacio por excelencia para ello. Cuando una madre de un barrio como Cárcova manda sus hijos/as a la escuela, espera que eso amplíe posibilidades, que se adquieran conocimientos, que se ingrese al mundo de lo social, que se adquieran derechos, que se obtenga un título de educación primaria o secundaria que tiene un valor social, cultural y laboral. Se espera y se espera mucho.

[1] Más adelante remitimos a este texto, aquí vale señalar que se trata de un libro de cuentos escrito por los/as estudiantes de la escuela.

Imagen 1. El fin del mundo



Fuente: Dibujo realizado por Beto, estudiante, quinto año.

> Los años que siguieron en la escuela fueron difíciles, comenzó a deteriorarse el edificio y no llegaban los arreglos. A partir de 2004, la EGB comienza a transformarse, sus terceros ciclos se consideran ciclos básicos de secundaria y se separan de la conducción de las primarias. Esos ahora primeros ciclos de las secundarias,[2] funcionaban sin directivos ni secretarios. En esta transición los docentes pasamos un tiempo sin personal directivo, ya no se pertenecía a primaria, pero todavía tampoco a secundaria. El plantel docente que venía en su mayoría desde el año 2000 trabajando juntos refuerza sus vínculos y continúa en forma colaborativa con el funcionamiento de la escuela. Habíamos avanzado mucho en el vínculo con los/as estudiantes y las familias, estábamos tratando de pensarnos y no podíamos largar todo porque no había director o secretaria. Era el sentimiento que compartíamos los docentes. Sentíamos que estábamos cuidando esos pequeños adelantos, entonces reabsorbimos tareas y buscamos estrategias. Resolvíamos problemáticas en grupos, nos consultábamos entre docentes y la parte administrativa también era resuelta de la misma manera. Nos consolidó como grupo y nos dio más confianza en nosotros mismos. La escuela había encontrado una estrategia colectiva para sostenerse y poder continuar su camino. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

Hay algo aquí que raya con lo cruel. Es probable que atravesar la adversidad y sobrevivir en el intento aúne. La pregunta que sigue aún así es política: ¿es necesario? ¿Pueden preverse otros mecanismos? ¿Seremos capaces de imaginación política de modo tal de evitar que esa administración de lo cotidiano no se vuelva la administración de la crueldad cotidiana? Está claro que nos encontramos, a diferencia de muchos diagnósticos que recaen sobre las villas y las escuelas en las villas, con sujetos e instituciones con alta capacidad resiliente. ¿Podrá la política hacer otra cosa que no sea recostarse en esa capacidad? Este, probablemente, es un desafío clave para las políticas

[2] Para profundizar en la descripción de estos complejos procesos puede leerse el capítulo de Alejandro Muñoz Cabrera.

educativas comprometidas con la igualdad y la construcción de ciudadanía.

La escuela y el barrio: atravesados por las mismas "cosas"

> La escuela cada vez más deteriorada, llegamos muchas veces a esperar que saliera el sol para dar clases por falta de luz. Cuando finalmente se nombra a la directora y a la secretaria para la secundaria les llamaba la atención las condiciones en las que trabajábamos. Nuevamente las contradicciones entre los docentes comenzaron a aparecer, contradicciones que muchas veces surgen de la frustración. Por un lado, entendíamos que era importante continuar con el dictado de clases, que a los pibes con todo lo que cargaban no se les tenía que sumar la falta de clases y por el otro pensábamos hasta cuándo soportar esta situación de deterioro escolar. Tampoco era la escuela que se merecían los pibes. Y en eso iban las discusiones y los pensamientos. ¿Qué hacer cuando las vías jerárquicas estaban agotadas y las respuestas no llegaban? Aquí, los padres de algún modo resuelven la contradicción. Comienzan a reclamar por los arreglos y comienzan muchas reuniones entre docentes y padres para ver cómo resolver la situación. Pero son los padres que, cansados, deciden encabezar una fuerte lucha. Los padres eran muy conscientes de que esa no era la escuela que sus chicos merecían, que, aunque el barrio soporta muchos problemas de infraestructura, la escuela debía ser un lugar donde estudiar y estar bien. En ese contexto los docentes nos preguntábamos ¿cómo parar las clases por falta de agua cuando el barrio lo sufría a diario? Eso pensábamos, pero estábamos errados, los padres tenían bien en claro que, si caía la escuela, empeoraría su situación y la de sus hijos. Entonces esa contradicción era solo de los docentes, los padres no tenían este problema. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

El barrio había aprendido hace tiempo que la única forma de conseguir mejorar las propias condiciones de vida es a través de luchas cotidianas; a través de un tipo de agenciamiento que procura frenar

la administración de la crueldad cotidiana que a diario atraviesa a los barrios. Como hemos señalado (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñán, 2012), las políticas de empoderamiento atraviesan no solo las dinámicas de reproducción diaria, sino también las formas que asume la presencia del Estado. Más que referir a la ausencia del Estado, el empoderamiento supone otras formas de acción estatal, distintas de aquellas que eran típicas del estado de bienestar. Y es en esas condiciones que los sujetos buscan los modos de resolver la satisfacción de sus necesidades e incluso mejorar sus condiciones de vida (Holston, 2008, 2009). De un modo precario e incluso muchas veces improvisado, se cubren necesidades que son cruciales para la vida cotidiana. El tendido del agua potable, de la electricidad, como de tantos otros servicios públicos que hacen a la ciudadanía "urbana", en estos barrios ocurre que se han conseguido y se consiguen gracias a ese agencimiento[3] que involucra poner en marcha luchas tan colectivas como muchas veces silenciosas (Bayat, 2000; Grinberg y Dafunchio, 2016). Esas luchas por la mejora de la escuela justamente suceden en ese escenario: para los/as vecinos/as resulta de lo más cotidiano que estas son cuestiones que deben resolverse en el nivel local y, otras, a través de esas luchas.

> Madres y padres tomaron la escuela, decidieron que así no se seguía y comenzó una lucha por las condiciones en las que enseñar y aprender. Que era importante y reivindicaban el aprendizaje y la enseñanza. Sentía mucho entusiasmo y alegría por sentirme parte de una lucha conjunta y organizada para el barrio, tenía optimismo. Pensar esta situación con entusiasmo habla de poder comenzar algo con miras de mejorar, se vuelve alegría. Las rutinas escolares estaban todo el tiempo interrumpidas por reuniones y acciones como petitorios, cartas, etc. Esto impregnaba a los pibes, quienes también comentaban a los docentes su parecer. La comunidad educativa levantaba la bandera de una escuela digna para los pibes del barrio. Se logra la

[3] Sobre estas dinámicas nos hemos ocupado, entre otros, en los siguientes trabajos: Grinberg, 2011, 2014, 2015; Besana, Gutiérrez y Grinberg (2015).

> adjudicación a una empresa para los arreglos del edificio. Comienzan las obras. Todos con alegría mirábamos lo que ocurría. Comienza otro año y continúan las obras que, observamos, estaban solo a cargo de un albañil, quien hacía todo. Al tercer día de clase, se comete un abuso a una niña de quinto grado. Terminado el horario de clases, la niña había ingresado ante el llamado del sujeto; en ese horario los docentes no están en funciones y como no había puerta... Allí, comienza otra historia quizás igual que la anterior, otra prueba. Al confirmarse el abuso se da parte a la policía y a la madre. La madre, como es entendible, acusa a los docentes. Y los docentes descolocados y angustiados por la situación nos comenzamos a juntar a hablar y a comprender que, aunque los padres en este momento estén enojados con nosotros y nos culpabilicen por la situación, nosotros también fuimos víctimas. Salimos de la escuela acompañados por la policía. Se suspenden las clases por unos días, comenzamos a cumplir funciones en otra escuela, con mucho dolor por todo decidimos unirnos y demandar a la empresa y a las autoridades por la falta de controles y de seguridad en la realización de la obra. Fue así que comenzó una lucha de docentes, que estábamos físicamente separados de los padres por el traslado, y comenzamos a hacer sentir la voz, del sindicato e inspectores que comprendieron la situación y recibimos mucho apoyo. Recuerdo muchas compañeras con su genial oratoria. A la directora y la secretaria de la secundaria defendiendo con brillantes argumentos. Luego fuimos a buscar a los padres, hablamos, escuchamos, hablamos y pudimos encarar otra vez la lucha juntos. Logramos la intervención del consejo escolar, una nueva licitación y la realización de la obra de una escuela a nuevo. Para ello nos trasladamos junto con los pibes hasta que la obra estuviera terminada. Varias fueron las acciones que se realizaron hasta que, finalmente, se logra trasladar a los chicos a otra escuela para comenzar una reparación total del edificio. Como todo, este crecimiento podía volcarse en el aprendizaje. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

Los y las docentes y las escuelas de los barrios están atravesados por las mismas problemáticas. Un/a docente en un barrio, quizás se encuentra con los mismos obstáculos que las familias; empieza

a experimentar los mismos sentimientos, a pasar por las mismas situaciones de dolor, frustración e impotencia. Los capítulos anteriores narran algo de eso que parece obvio pero no siempre lo es: no resulta fácil hacer escuela. La realización del libro *Carcoveando* es parte de ello, y ocurre de un modo no planificado, que va haciendo en el hablar, juntarse, pensar(se), como un sendero que se abre paso en medio del matorral.

En ese proceso, los y las docentes comienzan a vivir la importancia que tiene para el barrio la escuela y el compromiso con su lucha. Es ahí donde no solo se trata de acompañar la lucha de madres y padres sino de comprender el valor de la palabra y lo que enseña y modifica de las visiones cotidianas sobre familias y alumnos/as. Hacer con y por la escuela había mostrado el camino, atravesar el trauma trabajando con y entre los/as estudiantes, las familias y los/as compañeros/as. Eso fue lo que preservó el lugar de la escuela. Y es desde ahí que surgen diferentes interrogantes de cómo continuar la tarea. Allí aparece la idea de generar un libro de cuentos donde desplegar la palabra, una experiencia.

La posibilidad de circulación de la palabra y la construcción de lo común

> En 2007 la secundaria publica un libro de cuentos creado por alumnos de la secundaria, llamado *Carcoveando. Cuentos de la villa* con el prólogo del escritor Osvaldo Bayer. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

Ese cúmulo de experiencias encuentra en la palabra una posibilidad. Quizá resultado de esa búsqueda, de seguir enseñando e incorporar las vivencias de los y las estudiantes y de la escuela, se valoriza la palabra en un formato de libro. Así, ese conflicto se vuelve situación pedagógica, se crea conocimiento y permite a toda la comunidad educativa sentir que en los barrios humildes atravesados por

conflictivas sociales se puede enseñar y aprender. *Carcoveando* es un libro de cuentos realizados por alumnos/as en las clases de lengua y literatura dentro del marco de un taller libre que permitía expresarse a los/as chicos/as, donde el único requisito era que lo que contaran tenía que pasar en el barrio. De ese taller surge una selección de cuentos que es publicada en un libro. Todo el proyecto tuvo como eje la voz de los/as alumno/as, tanto en la realización global del libro como en las diferentes presentaciones singulares. Además del apoyo del barrio. La presentación de ese libro coincidió con la inauguración de la escuela arreglada íntegramente.

¿Para qué hacer esto? ¿A quién puede importarle? ¿Para qué querés que lo haga?, eran, como mostramos, las preguntas constantes de los/as chicos/as. A quién puede importarle un libro escrito en la villa. La idea había salido desde ese lugar exacto. Allí nuevamente aparece el *a mí me importa*; a los y las docentes que enseñamos en las villas nos importa, a quienes vivimos en las villas, nos importa que haya libros escritos en las villas. Esa pregunta por el sentido, recurrente en esta experiencia de la narración es también una pregunta política que remite a la capacidad que pueden tener estos relatos de comunicar una experiencia de vida, incluso un sufrimiento, de manera tal que, a la vez que escapa de la mirada abyecta, consiga producir alguna modificación de la valoración y posición política de estos espacios de la urbe. Sontag (2012) y Butler (2010) se lo preguntan en sus textos, los/as alumnos/as se lo preguntaban en el taller. *¿A quién puede importarle?*, se vuelve un interrogante clave de la narración de unas vidas que, dada la estetización del sufrimiento, no consiguen importar. *¿Para qué hacer esto?*, es otro de los interrogantes que encuentra, como aquí se muestra, algunas respuestas:

> Para hacer juntos y para todos. Además, los docentes habíamos tenido las primeras experiencias como educadores en estos lugares, sentíamos y sabíamos que habíamos aprendido mucho en este lugar y que eso era valioso. El trabajo fue un taller libre que tenía lugar una vez por mes. En él, los chicos escribían cuentos, se usaban

> disparadores y la única consigna era que debían parar en Cárcova. Los chicos esperaban este espacio, ya venían pensando qué escribir: *ya pensé, quiero escribir sobre el pomperito que me contó mi abuelo*. Cuando el libro estaba listo, había que salir a buscar quien lo imprimiera. Fuimos a varios lugares editoriales. Los cuentos les parecían fantásticos, eran buenísimos, pero para publicarlos nos pedían que hiciéramos una introducción con explicación pedagógica. Era difícil conseguir que se entendiera esta idea de que los pibes se habían adueñado de las palabras sin traducciones, que el libro era esa palabra. No lo aceptamos, hasta que conseguimos un microcrédito social y ahí pudimos pagar la impresión. Pudimos dar con Osvaldo Bayer quien leyó los cuentos y se ofreció a hacer el prólogo del trabajo. (Relato autobiográfico, Miriam Abalsamo).

> Cuando uno lee este precioso libro de cuentos se da cuenta de que los chicos no se rinden y los maestros tampoco... el lector viajará entre realidades y sueños, un mundo pleno de ansias. El diálogo, esta vez, es consigo mismo, para los otros. Escribir es dialogar consigo mismo. Leer es entrar en diálogo con las fantasías de la realidad. (Osvaldo Bayer, 2007, prólogo de *Carcoveando*).

La presentación del libro fue en el año 2008 y estuvo dada por una serie de proyectos que iban desde murales en el barrio, el acto de presentación. Así que continuábamos en reuniones debatiendo entre docentes, alumnos y padres cómo queríamos mostrarnos. La incorporación de los padres y vecinos del barrio fue muy determinante. Folkloristas, poetas se sumaron a presentaciones en otros lugares donde éramos invitados. *Carcoveando* relata un barrio, una experiencia y una lucha tejida en y desde la escuela. Una lucha y una escucha.

A modo de corolario. La palabra y la construcción de lo común: una escuela, un barrio

A lo largo de las páginas precedentes, de este capítulo, del libro, nos hemos ocupado de la vida de un barrio, de la vida de la escuela y,

con ella, de las tensiones que hacen a la escolaridad contemporánea, aquellas que ya estaban y las que se suman con la pandemia de la COVID-19. El barrio donde trabajamos es uno de tantos que ensamblan las urbes metropolitanas, donde los asentamientos precarios, escasa o nulamente urbanizados respiran al calor de esas urbes, en este caso del Área Metropolitana de Buenos Aires, en muchos otros de las favelas, chavolas, barriadas, poblaciones de otras ciudades de América Latina, o de los *slums* del sur global. Sobre estos barrios recaen juicios y prejucios, reclamos de inseguidad y criminalidad, demandas de empoderamiento que no dejan de esperar que los héroes surjan en la escena. Este último capítulo narra todo ello, pero de otro modo. Ese relato en primera persona se aleja de esos textos y compone otro, aquel que surge en el hacer con, en el estar con y entre otros. Narrar a través de ese relato propio la experiencia de escuela y escolar.

Es en esa trama que este texto que cierra el libro a través de trazos y fragmentos de una historia viva, procura hacer cirular una palabra que nos ayude aunque sea un poco a comprender la complejidad del hacer escuela, la complejidad del trabajo realizado.

La vida de una escuela no deja de componerse como un palimpsesto que se pregunta por la palabra, la propia palabra, la de los y las jóvenes y la de los y las docentes, la de los/as investigadores/as en la escuela. Entre traumas, luchas y búsqueda es en el texto, en la producción de texto, en el devenir palabra de la experiencia que la escuela encuentra su lugar. En una lucha que se vuelve producción de palabra, creación y como señala en su relato autoetnográfico, la escuela tantas veces denunciada en los *massmedia* como carente de sentido y significación se encuentra con la centralidad que tiene para el barrio, para sus estudiantes y familias. Un sentido que no está fuera de ella sino en lo que hace, en lo que puede hacer. En ese libro.

¿Qué tiene de propio esa experiencia, ese hacer escuela que incluso supuso la materialdiad de sus edificios?, ¿qué es aquello que la hace si no especial, específica, a la escuela? Y eso es lo que *Carcoveando* relató, el espacio propio de que la escuela crea, en el relato.

En este texto, este libro, el trabajo conjunto, su escritura recorre la pregunta acerca de la posibilidad que tenemos en las escuelas de tomar las experiencias de los y las estudiantes, de retenerlas en nuestras retinas, de repensar los marcos de esas experiencias individuales para volverlas colectivas, hacerlas inteligibles, conceptualizarlas. En suma, ponerlas en la historia, hacer de la escuela el espacio común de pensamiento y problematización del mundo. Un relato que también habilita una pregunta otra acerca del espacio que tenemos los/as adultos/as para pensarnos en la escuela. Quizá sea este unos de los desafíos más grandes para el diseño político de la escolaridad.

La posibilidad de generar pensamiento, de detenerse a pensar, como le gustaba decir a Arendt (1996), está directamente asociada con contar con *lugar escuela* para que ese tiempo/espacio se haga posible. Lo común, la creación de lo común que frecuentemente encuentra en la escuela el último bastión de una cultura cada vez más individual, requiere encontrarse con la cara del otro. De ello, este tiempo de pandemia nos anotició. La escuela es ese lugar de encuentro que involucra tiempo y espacio.

Un *lugar escuela* que no está dado, que es central crear. Si esto es válido en general, lo es de modo particular en los barrios más empobrecidos del sur global. Son, probable y lamentablemente muchas las escenas en donde la humanidad se enfrenta a su propio límite. Tantas veces en tiempos de oscuridad emerge un pensamiento que no deja de ser catártico. Y, en su devenir nos ubica, nos ayuda a preguntarnos cómo llegamos a ser quienes somos y a imaginar realidades otras. Ese pensar que es siempre una experiencia subjetiva e histórica en el pequeño escenario que buscamos describir se realiza en la escuela cara a cara con los otros.

La circulación de la palabra en la escuela procura ese arrancar fragmentos, sacar la situación personal de esa condición individual, de ser un caso. Ello porque esos trozos arrancados de lo personal pasan a ser parte de un conjunto de historias que pueden pensarse y recrear ese mundo o ese momento vivido, pero que ahora son puestos en la historia.

La narración que se realiza junto con otros en la escuela se vuelve clave. En ese momento, la situación de vida personal deja de serlo. Relatar en primera persona aquello que también es objeto de otro relato donde emerge el nosotros/as, lo múltiple. Un nosotros que no reduce ni sintetiza la experiencia *per se* heterogénea, sino que ubica al Yo en la historia. Este es probablemente el sentido de la palabra en la escuela, y quizá en sí de la escuela. Quizás porque, como señala Deleuze (1998) respecto de Nietzsche, "el pensamiento son flechas que se tiran al vacío para que otros las agarren y las tiren en otra dirección. Nunca el pensamiento piensa solo y por sí mismo" (p. 152). El pensamiento es hijo de la coyuntura, pero logra escapar a ella cuando piensa otros mundos y cuando el Yo se realiza en un nosotros. Quizá y solo quizá esa sea la tarea de la escuela, y la aspiración tambien de este texto y sus múltiples voces: lanzar una flecha para que otros la tiren en otra dirección.

Bibliografía

AA.VV. (2007). *Carcoveando. Cuentos de la villa. Proyecto escolar alumnos de la ESB 40*. General San Martín.

Abramowski, Ana (1999). *Lo que en la escuela dice no. Análisis del aburrimiento, el desinterés, la desmotivación, la distracción y el aprendizaje en los límites del escenario pedagógico moderno.* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Rosario.

Acosta, Felicitas (2006). Escuelas medias y sectores populares: entre la eficacia y la ley, la moral y la cultura. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 16-29. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140303

Acosta, Felicitas (19-22 de septiembre de 2007). La configuración de la escuela secundaria en Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales [Ponencia]. *XI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Departamento de Historia*. San Miguel de Tucumán, Argentina. http://cdsa.aacademica.org/000-108/233.pdf [10/04/17].

Acosta, Felicitas (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de

configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-line.* (42), 3-13. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art01_42.pdf [10/04/17]

Agamben, Giorgio (2001). *Infancia e historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, Giorgio (2005). *Estado de excepción. Homo sacer II*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, Giorgio (2006). *Che cos`è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.

Ahmed, Sara (2010). *The promise of happiness.* Durham-London: Duke University.

Alabarces, Pablo (2008). Un itinerario y algunas apuestas. En Pablo Alabarces y María Graciela Rodríguez (Comps.), *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular* (pp. 15-27). Buenos Aires: Paidós.

Alabarces, Pablo y Rodríguez, María Graciela (Comps.). (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular.* Buenos Aires: Paidós.

Althusser, Louis (1975). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Angió, José (2004). Breve Historia de la Localidad de José León Suárez. *III Jornadas de Historia San Martinense.* General San Martín.

Antelo, Estanislao (2011). ¿Sin tomas? *Propuesta Educativa. Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política*, (35), 61-62.

Apple, Michael (2002). *Como "dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad.* Buenos Aires: Paidós.

Arabindoo, Pushpa (2011). Rethoric of the 'slum' Rethinking urban poverty. *City*, *15*(6), 636-646.

Ardévol, Elisenda (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada: de la representación audiovisual de las culturas a la investigación etnográfica con una cámara de vídeo* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Arendt, Hannah (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Madrid: Gedisa.

Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.

Arendt, Hannah (2013). *Responsabilidad y juicio*. México: Paidós.

Arendt, Hannah (2015). *La condición humana.* Buenos Aires: Paidós.

Armella, Julieta (2015). *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.

Armella, Julieta y Dafunchio, Sofía (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, *36*(133), 1079-1095.

Armella, Julieta; Langer, Eduardo y Grinberg, Silvia (2016). Imágenes para (des)armar. Una experiencia audiovisual con estudiantes en contextos de pobreza urbana. En *XII Congreso Español de Sociología Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la Sociología*. Gijón, Federación Española de Sociología. http://www.fes-sociologia.com/

imagenes-para-desarmar-una-experiencia-audiovisual-con-estudiantes/congress-papers/3627/ [01-04-2018].

Augé, Marc (2012). *Futuro.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Aumont, Jacques et al. (2005). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje.* Buenos Aires: Paidós.

Auyero, Javier y Berti, María Fernanda (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense.* Buenos Aires: Katz.

Auyero, Javier y Swistun, Débora (2008). *Inflamable. Estudio del sufrimiento ambiental.* Buenos Aires: Paidós.

Ball, Stephen (1994). *Educational reform. A critical post-estructural approach*. Buckingham: Open University.

Ball, Stephen (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid: Morata.

Ball, Stephen (2007). *Education plc. Understianding private sector participation in public sector education*. New York: Routledege.

Ball, Stephen; Maguire, Meg y Braun, Annette (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Abingdon: Routledge.

Baquero, Ricardo (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía, 4*(9), 71-85.

Barthes, Roland (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía.* Barcelona: Paidós.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1987). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.

Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt. (2007). *Tiempos líquidos.* Buenos Aires: Tusquets.

Bayat, Asef (2000). From 'dangerous classes' to 'quiet rebels': the politics of the urban subaltern in the global South. *International Sociology*, *15*(3), 533-557. http://dx.doi.org/10.1177/026858000015003005

Belting, Hans. (2007). *Antropología de la imagen.* Buenos Aires: Katz.

Benjamin, Walter (1973). Experiencia y Pobreza. En *Discursos Interrumpidos.* Madrid: Taurus.

Benjamin, Walter (1987). *Dirección única.* Madrid: Alfaguara.

Benjamin, Walter (2011). *Conceptos de filosofía de la historia.* Buenos Aires: Agebe.

Berardi, Franco (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva.* Buenos Aires: Caja Negra.

Berger, Susana. (2006). La producción cultural en escuelas en contexto de pobreza urbana. En *XVII Encuentro Estado de la Investigación Educativa.* Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

Berlant, Lauren (2011). *Cruel optimism*. Durham: Duke University.

Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.

Besana, Patricio; Gutiérrez, Ricardo y Grinberg, Silvia (2015). Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, *60*(225), 79-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.

php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182015000300079&lng=es&nrm=iso [19/4/21]

Biesta, Gert (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, *25*, 54-66.

Biesta, Gert y Säfström, Carl (2018). Un manifiesto por la educación. *Praxis educative*, *22*(2), 20-36.

Bishop, Claire (2006). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum*, *44*(6), 24-24. https://www.artforum.com/print/200602/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-10274

Blanco, Mercedes (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, *9*(19), 49-74.

Bloch, Ernst (2004). *El principio esperanza I.* Madrid: Trotta.

Bourdieu, Pierre. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente* (81), 97-119.

Bourdieu, Pierre (2005). El racismo de la inteligencia. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, *66*, 45-48.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977). *La reproducción.* Barcelona: Laia.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

Braidotti, Rosi (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, *0*(0), 1-31. https://doi.org/10.1177/0263276418771486

Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.

Braun, Bruce (2014). A new urban dispositif? Governing life in an age of climate change. *Environment and Planning: Society and Space*, 32(1), 49-64. https://doi.org/10.1068/d4313

Britzman, Deborah (1992). Decentering discourse in teacher education: or, the unleashing of unpopular things. En Kathleen Weiler y Candace Mitchell (Eds.), *What school can do?* (pp. 151-172). Albany: State University of New York.

Brogna, Patricia (2012). *Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de "otro"* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Burch, Noël (1987). *El tragaluz del infinito*. Buenos Aires: Paidós.

Bussi, Eliana (2013). *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento* [Tesina de grado]. Universidad Nacional de San Martín.

Bussolini, Jeffrey (2010). What is a Dispositive? *Foucault studies*, (10), 85-107.

Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.

Butler, Judith (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.* Buenos Aires: Paidós.

Butler, Judith (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas.* Buenos Aires: Paidós.

Cabrera, Marta y Guarín, Óscar (2012). Imagen y ciencias sociales: trayectorias de una relación. *Memoria y Sociedad*, *16*(33), 7-53.

Carballeda, Alfredo (2008a). Los escenarios de la intervención. Una mirada metodológica. En *Los cuerpos fragmentados. La*

intervención en lo social en los escenarios de exclusión y el desencanto. Buenos Aires: Paidós.

Carballeda, Alfredo (2008b). La Intervención en lo Social, las problemáticas sociales complejas y las políticas sociales. En *Margen, 48.* http://www.margen.org/ suscri/margen48/carbal.html

Carballeda, Alfredo (2012). Cartografías e intervención en lo social. En Juan Manuel Diez Tetamanti y Beatriz Escudero (Comps.), *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*, (pp. 27-36). Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.

Careri, Francesco (2004). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: G. Gili.

Carli, Sandra (2005). *Niñez, pedagogía y política.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carpentieri, Yanina et al. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contexto de pobreza urbana. *Novedades Educativas*, (294), 27-32.

Castel, Robert (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.* Buenos Aires: Paidós.

Castro, Edgardo (2017). Los dispositivos foucaultianos. *Fermentario*, *2*(11), 1-19.

Castro Gómez, Santiago (2010). *Historia de la gubernamentalidad*: *razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault.* Bogotá: Siglo del Hombre.

Chaplin, Elizabeth (1994). *Sociology and Visual Representation.* London: Routledge.

Chatarjee, Ipsita (2009). Social conflict and the neoliberal city: a case of Hindu-Muslim violence in India. *Transactions of the Institute of British Geographers*, *34*(2), 143-60.

Choi, Jung-ah (2006). Doing postestructural ethnography in the life history of drop out in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, posicionality and reflexivity. *Internacional. Journal of Qualitative Studies in Education*, *19*(4), 435-453.

Collins, Randall (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación.* Madrid: Akal Universitaria.

Contino, Alejandro (2013). La estrategia de inclusión en discapacidad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (5), 59-66.

Cornú, Laurence (2004). Transmisión e institución del sujeto. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, pp. 27-38. Buenos Aires: Novedades educativas.

Cravino, María Cristina; Del Río, Juan Pablo y Duarte, Juan Ignacio (2007). *Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Curutchet, Gustavo; Grinberg, Silvia y Gutiérrez, Ricardo (4-8 de octubre de 2010). Entre la vida del barrio y la potencia del zanjón: condiciones, fatalismos y posibilidades de la remediación ambiental [ponencia]. *Sexto Encuentro del International Center for Earth Sciences*. Malargüe, Argentina.

Curutchet, Gustavo; Grinberg, Silvia y Gutiérrez, Ricardo (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Ambiente* &

sociedade, *15*(2), 174-194. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2012000200010&lng=en&nrm=iso

Curutchet, Gustavo; Grinberg, Silvia y Gutiérrez, Ricardo. (2013). Informe sobre contaminación de suelos y sedimentos en barrio La Cárcova. *PIP CONICET La Escuela en la periferia metropolitana: Escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires).* UNSAM/CONICET.

Dafunchio, Sofía. (2019). *Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires.

Dafunchio, Sofía y Grinberg, Silvia. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, *7*(14), 245-269. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35442/CONICET_Digital_Nro.60222a29-e690-4135-a705-cd6ec929b3b5_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y [4/10/14].

Darnton, Robert. (2006). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa.* México: Fondo de Cultura Económica.

Das, Veena. (2003). Trauma and testimony: implications for political community. *Anthropological Theory. Sage journals*, *3*, 293-307.

Da Silva, Tomaz. (2000). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. En *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos liberales* (pp. 9-14). Madrid: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Davini, M. (2011). *Métodos de enseñanza.* Buenos Aires: Santillana.

Davis, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Madrid: Foca.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen, historia de la mirada en Occidente.* Barcelona: Paidós.

De Certeau, Michel (2007). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana.

Defensoría del Pueblo de la Nación Argentina (marzo de 2007). *Informe especial: Cuenca del río Reconquista*. Buenos Aires. http://www.farn.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/Informe-DPN-FARN-Reconquista-2007.pdf

De Laurentis, Claudia y Porta, Luis (2014). Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contrapúblicos en la carrera del Profesorado de Inglés. *Praxis educativa, 18*(1), 32-41.

Deleuze, Gilles (1986). The intelectuals and the politics. Foucault and prision (entrevista). En P. Rabinow y K. Gandal, *History of the present*, Spring (2), 2/20-21. Berkeley, The cooperative type.

Deleuze, Gilles (1987). *¿Qué es el acto de creación?* [conferencia]. Fundación FEMIS. https://gep21.files.wordpress.com/2010/02/deleuze-c2bfque-es-el-acto-de-creacion.pdf

Deleuze, Gilles (1989). *Pericles y Verdi. La filosofía de François Châtelet.* Valencia. Madrid: Pre-Textos.

Deleuze, Gilles (1990) ¿Qué es un dispositivo? En AA. VV., *Michel Foucault philosophe* (pp. 155-163). Paris : Rencontre Internationale.

Deleuze, Gilles (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, Gilles (1996a). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, Gilles (1996b). Post-scriptum sobre las sociedades del control. En G. Deleuze, *Conversaciones* (pp. 277-286). Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, Gilles (1998). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.

Deleuze, Gilles (2005a). *La imagen-movimiento: estudios sobre el cine I*. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, Gilles (2005b). *La imagen-tiempo: estudios sobre el cine I.* Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, Gilles (2005c). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia.* Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, Gilles (2010). *Pericles y Verdi. La filosofía de François Chatelet.* Valencia: Pre- Textos.

Deleuze, Gilles (2014). *El poder. Curso sobre Foucault II.* Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, Gilles y Foucault, Michel (2000). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 7-19). Madrid: Alianza.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2004). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia. Nueva edición ampliada.* Barcelona: Paidós.

Deleuze, Gilles y Parnet, Claire (1980). *Diálogos.* Valencia: Pre-Textos.

Derrida, Jacques (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.

Derrida, Jacques (2011). *Seminario La Bestia y el Soberano, vol. 2.* Buenos Aires: Bordes Manantial.

Didi-Huberman, Georges (s/f). *Cuando las imágenes tocan lo real.* http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf

Didi-Huberman, Georges (2014). *Lo que vemos, lo que nos mira.* Buenos Aires: Manantial.

Didi-Huberman, Georges. (2015). Cómo abrir los ojos. En H. Farocki. *Desconfiar de las imágenes.* Buenos Aires: Caja Negra.

Diez Tetamanti, Juan Manuel (2012). Cartografía Social. Herramienta de intervención e investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado. En Juan Manuel Diez Tetamanti, y Haydeé Beatríz Escudero, (Comps.), *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*, (pp. 13-24). Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia.

Diez Tetamanti, Juan Manuel (2014). *Hacia una Geografía Comunitaria.* Buenos Aires: Universitaria de la Patagonia.

Diez Tetamanti, Juan Manuel y Chanampa, Magali (2016). Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista +E*, (6), 84-94. Santa Fe: UNL.

Di Paolantonio, Mario (2014). Roger Simon como un pensador de los restos. *Revista Horizontes Sociológicos.* (5), 24-35. http://www.aasociologia.org.ar/2014/12/nuevo-numero-revista-horizontes.html

Droit, Roger (2006). *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

Dubois, Philipe. (1986). *El acto fotográfico: de la representación a la recepción.* Barcelona: Paidós.

Duschatzky, Silvia; Farrán, Gabriela y Aguirre, Eliana (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo.* Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Nuñez, Pedro (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria Argentina*. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, Gloria (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker, *Educar: ese acto político* (pp. 139-152). Buenos Aires: Del Estante.

Erickson, Frederick (1984). School Literacy, Reasoning and Civility. *Review of Educational Research. 54*(4), 525-546.

Ezpeleta, Justa (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Falconi, Octavio (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales, 8*(14), 1-10.

Farocki, Harun (2013). *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja negra.

Feito, Rafael (2006). *Otra escuela es posible.* Madrid: Siglo XXI.

Feito, Rafael (2010). *Sociología de la educación secundaria.* Barcelona: Grao.

Ferrante, Carolina (2017). Las otras caras de la moneda: “discapacidad” y limosna en el norte de Chile. En Gabriela Vergara y

Angélica De Sena (Comps.), *Geometrías Sociales* (pp. 273-288). Buenos Aires: ESE.

Ferrarotti, Franco (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, *14*(44), 15-40. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105/

Foucault, Michel (1984). De los espacios otros "Des espaces autres". *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5). Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.

Foucault, Michel (1985). El juego de Michel Foucault. Conversación con Jacques-Alain Miller y miembros del Départment de Psychanalyse de la Universidad de Vincennes. En *Saber y verdad* (pp. 127-162). Madrid: La piqueta.

Foucault, Michel (1988). El sujeto y el poder. En Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 227-242). México: UNAM.

Foucault, Michel (1991). La Gubernamentalidad. En AA.VV., *Espacios de Poder* (pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.

Foucault, Michel. (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del Poder* (pp. 7-29). Valencia: Pre-textos.

Foucault, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976).* Buenos Aires: FCE.

Foucault, Michel (2002a). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2002b). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2005a). *El orden del discurso.* Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, Michel (2005b). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel (2010). *Dichos y Escritos.* Madrid: Nacional.

Foucault, Michel (2012). *El poder, esa bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France: 1973-1974.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Frigerio, Graciela (2004). Los avatares de la transmisión. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 11-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gadamer, Hans-Georg (1999). *Verdad y Método I.* Salamanca: Sígueme.

Gadelha da Costa, Sylvio (2009). Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade, 34*(2), 171-186.

Gadelha de Costa, Sylvio (2013). Empresariamiento de la sociedad y el gobierno de la infancia pobre. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 215-223.

García, Raúl (1999). *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze.* Buenos Aires: Puñaladas/ Ensayos de punta/Colihue.

Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Genovese, Alicia (1998). *La doble voz: poetas argentinas contemporáneas.* Buenos Aires: Biblos.

Gidwani, Vinay (2009). Subalternity. En Rob Kitchin y Nigel Thrift (Orgs.) *International Encyclopedia of Human Geography*, *11*, 65–71.

Ginsberg, Allen y Corso, Gregory (1961). Interview with William S. Burroughs. *Journal for the Protection of All Beings*, s/n.

Giraldo Díaz, Reilando (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Entramado, 4*(2), 90-100.

Gluz, Nora (2006). *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Goffman, Erving (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Paidós.

González Calleja, Eduardo (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea. 1865-2008.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Greco, Mónica y Stenner, Paúl. (2008). *Emotions: a social science reader*. Londres: Routledge.

Gregg, Melissa (2006). *Cultural Studies, Affective Voices*. Sydney: Palgrave Macmillan.

Grinberg, Silvia (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares.* San Martin: Universidad Nacional de San Martín.

Grinberg, Silvia (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, 5*(5), 173-194.

Grinberg, Silvia. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*. 5(8), 97-112.

Grinberg, Silvia (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Grinberg, Silvia (2009a). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, *3*(3), 81-98.

Grinberg, Silvia (2009b). Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcicismo y la abyección. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, *8*(2), 293-308.

Grinberg, Silvia (2009c). *Escuela y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana* [conferencia]. Congreso de Educación. Canadá.

Grinberg, Silvia (2010). Schooling and Desiring Production in Contexts of Extreme Urban Poverty. Everyday Banality in a Documentary by Students: Between the Trivial and the Extreme. *Gender and Education, 22*(6), 663-678.

Grinberg, Silvia (2011). Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, *4*(3), 160-171.

Grinberg, Silvia (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías, 1*(1), 75-94.

Grinberg, Silvia (marzo de 2013a). Sociedad de la información, tecnologías y educación. Hacia una genealogía [ponencia] *XIII Jornadas y I Congreso Internacional del Maestro Investigador.* Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.

Grinberg, Silvia (2013b). Researching the pedagogical apparatus: an etnography ofthemolar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty. En Rebecca Coleman y Jessica Ringrose (Eds.), *Deleuze and Research methodologies* (pp. 201-218). Edinburgh: Edinburgh University.

Grinberg, Silvia (2014). Presentación al Dossier: Experiencia, memoria y formación. *Revista Horizontes Sociológicos, 3*(5), 20-23.

Grinberg, Silvia (2015a). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos. 19*(1), 22-33. http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/8007

Grinberg, Silvia. (2015b). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. *Rase*, (8), 156-173.

Grinberg, Silvia (2015c). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta educativa*, *1*(43), 123-130.

Grinberg, Silvia (2016). Elogio de la transmisión La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías. Revista de Educación, 5(8),* 71-94.

Grinberg, Silvia (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educar em Revista*, (66), 57-76.

Grinberg, Silvia et al. (2018). Agua y sedimentos: testigos clave de una contaminación anunciada. En *Programa Futuros: Escuela de Posgrado: Agua + Humedales.* Buenos Aires: UNSAM Edita. https://

ri.unsam.edu .ar/bitstream/123456789/908/1/PFAH%202018%20 CGPBMGC.pdf [27/3/2021].

Grinberg, Silvia (2019). Self made school in everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education. 40*(4), 560-577. https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565991

Grinberg, Silvia (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, (34), 19-39.

Grinberg, Silvia; Bussi, Eliana y Verón, Eduardo (2020). Una lucha silenciosa y silenciada. *Revista Anfibia*. http://revistaanfibia.com/cronica/una-lucha-silenciosa-silenciada/

Grinberg, Silvia; Dafunchio, Sofía y Machado, Mercedes (2012) Dispositivos pedagógicos y gubernamentalidad en contextos de extrema pobreza urbana. Los jóvenes en la era del gerenciamiento. En *IX Jornadas de Sociología Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones Luces y sombras en América Latina*. Buenos Aires: Acta Académica.

Grinberg, Silvia; Dafunchio, Sofía y Mantiñán, Luciano (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. *Horizontes Sociológicos. 1*(1), 120-147.

Grinberg, Silvia, Gutiérrez, Ricardo y Mantiñán, Luciano (2012). La comunidad fragmentada: Gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios nueva serie*, (7), 154-172.

Grinberg, Silvia; Seitler, Erica y Machado, Mercedes (2011). ¿Qué vas a ser cuando seas grande? Dispositivos pedagógicos y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. Teoría, formación e intervención en Pedagogía.* La Plata.

Grinberg, Silvia y Abalsamo, Miriam (2016). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.* http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf

Grinberg, Silvia y Acosta, Felicitas (2010). Pedagogía y Subjetividad. En Ana Donini (Coord.), *Nuevas Infancias y juventudes. Experiencias formativas* (pp. 29-52). San Martin: UNSAM Edita.

Grinberg, Silvia y Bonilla, Marco (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *24*(80), 197–221.

Grinberg, Silvia y Bussi, Eliana (2015). *La escuela en la encrucijada. Superdocentes y precariedad/precaridad cotidiana en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental.* Buenos Aires: UNSAM.

Grinberg, Silvia y Carpentieri, Yanina (Eds.). (2012). *Silencios que gritan.* Córdoba: Báez. https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan

Grinberg, Silvia y Carpentieri, Yanina (Eds.). (2018). *Silencios que gritan 2, relatos urbanos en primera persona*. Córdoba: Báez. https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan_2_relatos_urba?utm_source=conversion_success&utm_campaign=Transactional&utm_medium=email

Grinberg, Silvia y Dafunchio, Sofía (2016). Screaming Silences Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay. En D. Cole (Ed.), *Dimensions in Globalisation and Education* (pp. 71-88). Singapore: Springer.

Grinberg, Silvia y Langer, Eduardo (2014). Struggling for knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of urban poverty. *Knowledge Cultures 2*(4), 152-171.

Grinberg, Silvia y Machado, Mercedes (2018). How to take flight from menacing futures? Young people and education in the slums of the global south. En Elizabeth Sweet (Ed.), *Disassembling dynamics of capitalism in cities across the globe: social and spatial strategies to reassemble communities* (pp. 171-187). London: Routledge.

Grinberg, Silvia y Orlando, Gabriela (2006). Las formas de la desigualdad educativa: entre la pobreza y la diversidad. En *Actas I encuentro de discusión de avances de investigación sobre diversidad cultural. Actas II Jornadas Experiencias de la diversidad* [CD-ROM]. Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural (CEDCU)- Universidad Nacional de Rosario.

Grinberg, Silvia y Sargiotto, Viviana (2013). Grandes verdades de ayer, de hoy y de siempre. En Silvia Grinberg (Coord.), *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad* (pp. 167-184). Río Gallegos: UNPA.

Guattari, Félix (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles.* Buenos Aires: Cactus.

Guattari, Félix y Rolnik, Suely (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Guber, Rosana (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.

Guzmán, Mauro; Langer, Eduardo y Grinberg, Silvia (2020). Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Trabajo y sociedad*, *XXI*(35), 603-623. https://www.unse.edu.ar/

trabajoysociedad/35%20AA%20Guzman,%20Langer%20y%20Grinberg%20educacion.pdf

Habegger, Sabina y Mancilla, Iulia (2006). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contra hegemónicas* (pp. 1-10). http://areaciega.net/index.php/plain/cartografias/car_tac/el_poder_de_la_cartografia_social

Habermas, Jürgen (1998). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.

Hamilton, Peter. (1997). Representing the social: France and Frenchness in post-war humanist Photography. En Stuart Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 75-150). London: Sage – Open University.

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación.* Barcelona: Paidós.

Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Hartog, François (2007). Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (82), 219-223.

Hedva, Johanna (23 de abril de 2018). Teoría de la mujer enferma. *Mad in (S)pain. Locura, comunidad y derechos humanos.* https://madinamerica-hispanohablante.org/teoria-de-la-mujer-enferma-johanna-hedva/

Hickey-Moody, Anna (2013) *Youth, arts, and education: reassembling subjectivity through affect*. London: Routledge.

Hickey-Moody, Anna (2017). Arts practice as method, urban spaces and intraactive faiths. *International Journal of Inclusive Education,* 1083-1096.

Hickey-Moody, Anna (2018). New Materialism, Ethnography, and Socially Engaged Practice: Space-Time Folds and the Agency of Matter. *Qualitative Inquiry*, *26*(7), 724-732.

Hickey-Moody, Anna y Page, Tara (Eds.). (2015). *Arts, pedagogy and cultural resistance. New materialisms.* London: Rowman & Littlefield International.

Hickey-Moody, Anna y Wood, Denise (2008). *Imagining otherwise: Deleuze, disability & Second Life.* [conferencia]. ANZCA08 Conference, Power and Place. Wellington. https://www.massey.ac.nz/massey/fms/Colleges/College%20of%20Business/Communication%20and%20Journalism/ANZCA%202008/Refereed%20Papers/HickeyMoody_Wood_ANZCA08.pdf

Holston, James (2008). *Insurgent citizenship. Disjunctions of Democracy and Modernity in Brazil*. New Jersey: Princeton University.

Holston, James (2009). La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil. En Delamata, G. (Coord.) *Movilizaciones sociales: ¿nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil* (pp. 45-65). Buenos Aires: Biblos.

Hönig, Bonnie (2017). *Public Things: Democracy in Disrepair*. New York: Fordham University.

Huber, Janice et al. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, *Eudem, 01*(7), 33-74.

Hustvedt, Siri (2013). *Vivir, pensar, mirar.* Buenos Aires: Anagrama.

Illich, Iván (2006). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra del sur.

Jacinto, Claudia y Chitarroni, Horacio (5 al 7 de agosto de 2009). Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales. *9º Congreso Nacional de Estudio del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas – UBA.

Jameson, Fredric (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.* Barcelona: Paidós.

Jameson, Fredric (2009). *Arqueologías del futuro.* Madrid: Akal.

Joly, Eduardo. (2007). *Discapacidad y empleo: Por el derecho a ser explotados*. Buenos Aires: Fundación Rumbos.

Kant, Immanuel (1993). *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?* Madrid: Technos.

Kaplan, Carina (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En S. Llomovatte y C. Kaplan (2005), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75-100). Buenos Aires: Noveduc.

Karabel, Jerome y Halsey, Albert (1976). La investigación educativa: Una revisión e interpretación. En *Power and ideology in education.* New York: Oxford University.

Katz, Jack (1999). *How emotions work*. Chicago: University of Chicago.

Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires: Paidós/Tramas sociales.

Kessler, Gabriel (2009). *El sentimiento de inseguridad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Koppel, Andrea y Tomé, José María (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.

Kristeva, Julia (1984). *Revolution in Poetic Language.* Nueva York: Columbia University.

Kristeva, Julia (1988). *Poderes de la perversión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kristeva, Julia (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis.* Santiago: Cuarto Propio.

Laddaga, Reinaldo (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Lagarde, Christine (13 de octubre de 2017). Hacia una recuperación más segura, compartida por todos. Discurso durante la sesión Plenaria de las Reuniones Anuales. https://www.imf.org/es/News/Articles/2017/10/13/sp101317-md-am-plenary

Langer, Eduardo (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín*, Tesis de doctorado. Buenos Aires, UBA.

Langer, Eduardo (2017). Compromisos políticos de docentes con las juventudes en contextos de pobreza urbana. XVI *Jornadas interescuelas en Historia. Mar del Plata.* https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/138-langer.pdf

Larrauri, Maite (2000). *El deseo según Deleuze.* Valencia: Tándem.

Larrosa, Jorge (2000). Elogio de la risa. O de como el pensamiento se pone, para bailar, un gorro de cascabeles. En *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividades, formación.* (Pp. 149-164). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Larrosa, Jorge (2006). Niños atravesando el paisaje: notas sobre cine e infancia. En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Comps.). *Educar la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires: Manantial.

Lazzarato, Maurizio (2006a). Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficantes de Sueños.

Lazzarato, Maurizio (2006b). Políticas del acontecimiento. Buenos Aires: Tinta Limón.

Legg, Stephen (2011). Assemblage/apparatus: using Deleuze and Foucault. *Area*, *43*(2), 128-133.

Lewis, Oscar (1983). *La vida.* Barcelona: Grijalbo.

Lipovetsky, Gilles (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos.* Barcelona: Anagrama.

Liwski, Norberto (2013). Escuela secundaria obligatoria, nuevos derechos y garantías. En Pini, et al. *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (pp. 35-49). Buenos Aires: Aique Educación.

Llinás, Paola (2009). Imágenes y sentidos sobre la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, (32), 95-104. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/8.pdf

Lopes Louro, Guacira (1999). *O corpo da educaçao. Pedagogías da sexualidade.* Belo Horizonte: Autentica.

López Petit, Santiago (2009). ¿Qué es hoy una vida política? En Colectivo Situaciones (comp.), *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente* (pp. 217-234). Buenos Aires: Tinta Limón.

Lyotard, Jean-Frangois (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños).* Barcelona: Gedisa.

Lyotard, Jean-Frangois (1993). *La condición posmoderna.* Barcelona: Planeta Agostini.

Machado, Mercedes (2016). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6052/uba_ffyl_t_2016_se_machado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Machado, Mercedes; Mantiñán, Luciano y Grinberg, Silvia (2019). Relatos de infancias: nacer y vivir en las villas del sur global. Cartografía y devenir de la subjetividad en las sociedades contemporáneas. *Última Década*, 24(45), pp. 140-157. https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54183/56946

Mantiñán, Luciano (2013). *Los lugares de la basura. Sujetos y residuos en un barrio del conurbano bonaerense* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de San Martín. http://goo.gl/W9VgzI.

Mantiñán, Luciano (2018). *La violencia hacia la vida en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental* [Tesis de doctorado] Universidad Nacional de San Martín. San Martín, Argentina. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/83033/CONICET_Digital_Nro.9015bd4d-2d98-4e85-901f-952a26b6b231_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Maffessoli, Michel (2004). Juventud: el tiempo de las tribus y el sentido nómada de la existencia. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud, 8*(20), 28- 41.

Marks, Laura (2000). Signs of the time: Deleuze, Peirce, and the documentary image. En Gregory Flaxman (Ed.), *The brain is the*

screen: Deleuze and the philosophy of cinema (pp. 193-214). Minneapolis: University of Minnesota.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1981). La sagrada familia o crítica de la crítica contra Bruno Bauer y consortes. Madrid: Akal.

Massumi, Brian (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, (31), 83-109.

Massumi, Brian (2002). *Parables for the virtual*: *movement, affect, sensation.* Durham/London: Duke University.

Melville, Herman (2018). *Bartleby, el escribiente*. Buenos Aires: La marca.

Merrifield, Andy (2013). *The politics of the encounter: Urban theory and protest under planetary urbanization*. *19*. Georgia: University of Georgia.

Mezzadra, Sandro (2009). Gubernamentalidad: frontera, código y retóricas de orden. En Colectivo Situaciones (comp.), *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente* (pp. 135-166). Buenos Aires: Tinta Limón.

Montoya Arango, Vladimir (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. En *Universitas Humanística [en línea].*

Münsterberg, Hugo (2005). *El cine: un estudio psicológico*. Buenos Aires: Más libros más libres.

Nader, Gonzalo (2009). *Modelización del transporte de metales en el río Reconquista (entre ex ruta 8 y Panamericana): etapas de conceptualización, formulación y calibración* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de San Martín. San Martín, Argentina.

Naranjo, Emiliano (2014). *Malestar de educador*. Buenos Aires: Círculo de Pájaros.

Nietzsche, Friedrich (1995). *El nacimiento de la tragedia.* Madrid: Alianza.

Nietzsche, Friedrich (1999). *La voluntad de poderío.* Madrid: Edaf y Albatros.

Noguera Carlos (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 43-60.

Núñez, Pedro (2012). Haciendo "política" en la escuela. Tensiones entre las sensibilidades juveniles y las propuestas de política pública. En *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. Buenos Aires: FLACSO.

O'Malley, Pat. (2009). "Uncertainty makes us free". Liberalism, risk and individual security. *Behemoth. A Journal on Civilisation*, 24-38.

Onfray, Michel (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión.* Barcelona: Anagrama.

Ong, Walter (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* México: Fondo de Cultura económica.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad.* Nueva York, Estados Unidos.

Orlando, Gabriela (2007). Diversidad y desigualdad. Debates y tensiones en el campo académico. Un estado del arte. En C. Jalif de Bertranou et al., *Políticas de la diversidad y políticas de la integración: Actas III Congreso Interoceánico de estudios latinoamericanos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Orlando, Gabriela (2018). Políticas de escolarización, condiciones institucionales y trabajo cotidiano en escuelas secundarias. Un estudio con docentes del Partido de General San Martín [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Luján. http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/371

Osborne, Thomas y Rose, Nikolas (1999). Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environmental and Planning D, Society and Space*, *17*, 737-760.

Otero, Analia (2010). Jóvenes trabajadores, jóvenes luchadores. Reflexiones sobre experiencias contemporáneas. *Revista Nómadas* (32), 163-177.

Palacios, Agustina (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. http://www.cermi.es/esES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf

Pantano, Liliana (2009). *Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paredes, Liliana (2011). Políticas de escolarización en el nivel medio: espacios, territorios y lógicas de producción y reproducción de desigualdades socioeducativas en el Partido de General San Martín. *En IX Jornadas de Sociología "Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina"*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales – UBA

Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia y Escóssia, Liliana (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa–intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina.

Pérez, Andrés (2014). Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Luján. http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/272

Pérez de Lara, Nuria (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.

Pérez Gómez, Ángel (1997). Las funciones sociales de la educación. En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

Pérez-Tolón, Luis y Ardévol, Elisenda (1991). A su propio ritmo: gitanos de hoy: un modelo de colaboración en antropología visual. *Gazeta de Antropología*, (8), artículo 13. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1222072

Pineau, Pablo (2008). *La educación como derecho.* Buenos Aires: Movimiento Fe y Alegría.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2013). *La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pink, Sarah (2009). *Doing sensory ethnography*. London: SAGE.

Popkewitz, Thomas (1995). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid: Morata.

Popkewitz, Thomas (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En Miguel Pereira, Jesús García Mínguez, Miguel Beas y Antonio Gómez (Comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 19-168). Barcelona: Pomares.

Porta, Luis; De Laurentis, Claudia y Aguirre, Jonathan. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis educativa, 19*(2), 43-49.

Porzionato, Natalia et al. (2015). Accumulation of Pollutants, Self-purification and Impact on Peripheral Urban Areas: A Case Study in Shantytowns in Argentina. *Journal of Environmental, Ecological, Geological and Mining Engineering*, 9, 296-300.

Prévôt Schapira, Marie-France (2002). Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades. *Revista EURE, 28*(85), 31-50. http://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/1240

Rabinow, Paul y Rose, Nikolas (2003). *The essential Foucault*: *selections from essential works of Foucault, 1954-1984*. New York: New Press.

Raffnsøe, Sverre; Gudmand-Høyer, Marius y Thaning, Morten (2014). Foucault's dispositive: The perspicacity of dispositive analytics in organizational research. *Organization,* 23(2), 272-298. https://doi.org/10.1177/1350508414549885

Ramallo, Francisco y Porta, Luis (2017). Narrativas y trayectorias invisibilizadas. La memoria escolar y los estudiantes del Colegio Nacional de Mar del Plata. *Praxis educativa*, 2(1), 35-45.

Rao, Vyjayanthi (2008). Pirating utopia: Mumbai at the end of the planning era. *Mumbai Reader*, *07*, 54-63. http://www.udri.org/wp-content/uploads/Mumbai%20Reader/MR%207/05%20Pirating%20Utopia%20Mumbai%20at%20the%20end%20of%20the%20Planning%20Era.pdf

Redondo, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Redondo, Patricia y Thisted, Sofía (1995). Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros. En Adriana Puiggrós (Comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo* (pp. 143-189). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Renold, Emma y Mellor, David (2013). Deleuze and Guattari in the nursery: Towards an ethnographic multi-sensory mapping of gendered bodies and becomings. En Rebecca Coleman y Jessica Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 23-41). Edinburgh: Edinburgh University.

Restrepo, Adrián (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. *Revista Nómadas,* (32), 179-193.

Richard, Nelly (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la mirada.* Buenos Aires: Manantial

Rivette, Jacques (1961). De l'abjection (Kapo de Gillo Pontecorvo). Les Cahiers du cinéma, (120), 371-388.

Roatta Acevedo, Carolina (2007). Subjetividades juveniles: esbozos de resistencia ante la sociedad disciplinaria y la sociedad de control. *Revista Universitas Humanistica*. (63), 243-267.

Rockwell, Elsie (1995). *La Escuela Cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? [conferencia]. *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación.* Buenos Aires, Argentina.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). La escuela: relato de un proceso en construcción teórica*. Revista Colombiana de Educación*, (12). ttps://doi.org/10.17227/01203916.5093

Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (Coords.). (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit.* Buenos Aires: Noveduc.

Rose, Nikolas (1997). El gobierno en las democracias liberales «avanzadas»: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, (29), 25-40.

Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, Cambridge University.

Rose, Nikolas. (2007a). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología,* 5(8), 111-150.

Rose, Nikolas (2007b). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI.* Buenos Aires: UNIPE.

Rose, Nikolas; O'Malley, Pat y Valverde, Mariana (2006). Governmentality. *Law & Society. Annual Review*, *2*, 83-104.

Roy, Ananya (2011). Slumdog cities: rethinking subaltern urbanism. *International Journal of Urban and Regional Research*, *35*(2), 223-238.

Ruby, Jay (2007). Los últimos 20 años de Antropología visual – una revisión crítica. *Revista Chilena de Antropología Visual*, (9), 13-36.

Rusler, Verónica (13 de noviembre de 2010). De la escuela integradora a aprender juntos [conferencia]. *Jornada Diversidad y Escuelas. Reflexiones interdisciplinaria*s. UNSAM. Buenos Aires, Argentina.

Sadovnik, Alan (2001). *Basil Bernstein (1924–2000). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, 31*(4), 687-703.

Salvia, Agustín (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Santillán, Laura (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología,* (7), 375-386.

Sarlo, Beatriz (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Scheper-Hughes, Nancy (1993). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil.* Barcelona: Ariel.

Schwamberger, Cintia (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *1*(14), 70-78. https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/410

Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos.* México: Era.

Sedgwick, Eve y Adam, Frank (2003). *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Durham: Duke University.

Sennett, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona: Anagrama.

Sennett, Richard (2009). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.* Barcelona: Anagrama.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2008). Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus. En Andreas Fejes y Katherine Nicholl (Eds.), *Foucault and Lifelong learning: Governing the subject* (pp. 48-60). Londres: Routledge.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sirvent, María Teresa (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás.* Madrid: Suma de letras.

Sontag, Susan (2012). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Del bolsillo.

Steiner, George (2007). *Lecciones de los maestros.* Madrid: Siruela.

Steiner, George y Ladjali, Cécile (2016). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno.* Madrid: Siruela.

Stewart, Kathleen (2007). *Ordinary affects.* Durham: Duke University.

Terigi, Flavia (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.

Tenti Fanfani, Emilio (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tenti Fanfani, Emilio. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas*

actuales y perspectivas desde la investigación (pp. 53-72). Buenos Aires: Manantial-Flacso.

Tiramonti, Gillermina (Comp.). (2007). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, Guillermina (25 de octubre de 2017). La educación atrasa 50 años. *La nación*. https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-educacion-atrasa-50-anos-nid2075938

Trombadori, Duccio (2010). *Conversaciones con Foucault. Pensamientos, obras, omisiones del último maître-penser*. Buenos Aires: Amorrortu.

Valenzuela, Eduardo (1984). *La rebelión de los jóvenes. Un estudio sobre anomia social.* Santiago: Sur.

Veiga-Neto, Alfredo (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. En Vera Portocarrero y Guilherme Castelo Branco (Orgs.). *Retratos de Foucault* (pp. 179-217). Rio de Janeiro: NAU.

Veiga-Neto, Alfredo (2001). Incluir para excluir. En Jorge Larrosa y Carlos Skliar, *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Barcelona: Laertes.

Veiga-Neto, Alfredo (2013). Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 19-42.

Veiga-Neto, Alfredo y Corcini Lopes, Maura (2012). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En Maura Corcini Lopes y María Cláudia Dal'Igna (2012). Subjetividade docente, inclusão e gênero. *Educação & Sociedade*, *33*(120), 851-867.

Venegas Renauld, María Eugenia (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Educación, 28*(2), 13-28.

Venturini, María Eugenia (2009). Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contexto de pobreza. En Silvia Grinberg, Sandra Roldán y Mariela Cestare (Comps.), *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos* (pp. 197- 212). Buenos Aires: UNPA.

Villagrán, Carla y Grinberg, Silvia (2019). Animarse a: políticas curriculares, retórica reformista y responsabilización. *Educação & Realidade. 44*(3), http://dx.doi.org/10.1590/2175-623683028

Wacquant, Loïc (2007). *Los condenados de la ciudad. Guetos, Estado y periferias.* Avellaneda: Siglo XXI.

Willis, Paul (1978). *Aprendiendo a trabajar.* Madrid: Akal.

Willis, Paul (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 1*(3), 43-66.

Youdell, Deborah (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.

Youdell, Deborah y McGimpsey, Ian (2015). Assembling, disassembling and reassembling 'youth services'. *Austerity Britain, Critical Studies in Education*, *56*(1), 116-130. https://doi.org/10.1080/17508487.2015.975734

Young, Michael (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículum centrado en materias. *Revista Pedagogía y Saberes,* (45), 79-88.

Yuni, José y Urbano, Claudio (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación acción.* Córdoba: Brujas.

Videos documentales referenciados

UNSAM (2008). *Re copada* [video]. Vimeo. http://vimeo.com/26461487

UNSAM (2012). *Escuela y moto.* [video]. Vimeo. https://vimeo.com/45586512

UNSAM (2012). *Observatorio ambiental* [video]. Vimeo. https://vimeo.com/71515980

UNSAM (2012). *Nuestros reclamos ahora son otros.* [video]. Vimeo. https://vimeo.com/68623076

UNSAM (2016). *Una tarde gris* [video]. Vimeo. https://vimeo.com/182132295

Pedagogías Contemporáneas – UNSAM (13 junio de 2017). *El colegio: puertas a veces abiertas* [video]. YouTube. [Video realizado y producido por el CEDESI –UNSAM junto con la Escuela n.º 8 de José León Suárez, Buenos Aires, Argentina 2013]. https://www.youtube.com/watch?v=Vr8ThXcVcAg

Pedagogías Contemporáneas – UNSAM (20 noviembre de 2015). *Vidas perdidas* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DIY1r5uNk9E

Pedagogías Contemporáneas – UNSAM (22 de noviembre de 2016). *Qué querés ser* [video]. YouTube. [Video producido por el CEDESI EHU –UNSAM junto con la Escuela n.º 8 de José León

Suárez, Buenos Aires, Argentina 2014]. https://www.youtube.com/watch?v=SoBMsnwzPos

Pedagogías Contemporáneas – UNSAM (12 de abril de 2017). *Allanados de (in)justicia* [video]. YouTube. [Video realizado y producido por el CEDESI –UNSAM junto con la Escuela n.º 8 de José León Suárez, Buenos Aires, Argentina 2017]. https://www.youtube.com/watch?v=XOrT5x-52cA

Pedagogías Contemporáneas – UNSAM (27 de junio de 2019). *Silencios que gritan* [video]. YouTube. [Condensa las experiencias en 10 años de un taller de cine documental en una escuela de José León Suárez, realizado entre la escuela y la Universidad de San Martín]. https://youtu.be/nv441mTmM5U

Más videos se encuentran disponibles en: https://cepecunsam.wordpress.com/2013/07/31/re-copada/

Legislación, páginas web y documentos mencionados

AA. VV. (26 de junio de 2012). Carta abierta a la presidenta CFK 11/6/2012. *Grito cartonero*. https://recicladosocial.blogspot.com/2012/06/carta-abierta-la-presidenta-cfk-11612.html

Grinberg, Silvia; Curutchet, Gustavo y Gutiérrez, Ricardo (2014). *Observatorio Ambiental Cárcova.* 3iA-EH-EPyG-UNSAM https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/

INDEC (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.* https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135

Ley 24901 de 1997 de Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad [Congreso de la Nación Argentina]. 2 de diciembre de

1997. B.O. 28808. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm

Ley 24195 de 1993 Federal de Educación [Congreso de la Nación Argentina]. 14 de abril de 1993. B.O. 27632. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf

Ley 26206 de 2006 de Educación Nacional [Congreso de la Nación Argentina]. 14 de diciembre de 2006. B.O. 31062. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ministerio de Desarrollo Social [Argentina] *Plan Ahí.* http://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/07/1.-M--s-info-PLAN-AH--.pdf

Resolución 1030 de 2007 [DGCYE]. http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-pcial-1030_07_anexos_secundarias.pdf

Resolución 311 de 2016 [CFE]. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Resolución 44 de 2004 de Sistema de Prestaciones Básicas. 12 de octubre de 2004. B.O. 30511. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/100000-104999/100218/norma.htm

Sobre los autores y autoras

Silvia Grinberg es investigadora principal del CONICET y directora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas CONICET/Escuela de Humanidades-UNSAM, donde también dirige el doctorado en Ciencias Humanas. Es Profesora titular de Sociología de la Educación y Pedagogía en la UNSAM y en la UNPA donde coordina el CIRISE/Área sociopedagógica. Es presidente de la Asociación Argentina de Sociología. Tiene experiencia en métodos de investigación innovadores basados en la comunidad, a través de prácticas artísticas, etnográficas, digitales y audiovisuales. En sus proyectos más recientes, se enfoca en las cartografías urbanas de la desigualdad. Es coinvestigadora del Observatorio ambiental Cárcova (UNSAM). Publicó numerosos libros, capítulos y artículos en revistas científicas del país y del extranjero. También ha dictado cursos de posgrado y conferencias en universidades latinoamericanas, europeas y canadienses.

Eduardo Langer es Doctor en Educación (UBA), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Es investigador adjunto del CONICET, es director de las carreras de Educación en la UNSAM y se desempeña como profesor de Sociología de la Educación

por la UNSAM y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Es especialista en el estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencias de estudiantes y a las luchas de los docentes por la escolarización en el nivel secundario. Su último libro publicado es de 2019 denominado *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. También, ha publicado numerosos artículos en revistas científicas del país y del extranjero.

Sofía Dafunchio es Doctora en Educación (UBA). Licenciada en Educación (UNSAM) y Profesora de Nivel Primario. Es miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI). Es docente de la Escuela de Humanidades, UNSAM y coordina la Feria de Ciencias Humanas y Sociales para escuelas secundarias en la UNSAM. Especialista en pedagogía y filosofía de la educación. Investiga las características de los dispositivos pedagógicos a través del análisis de las experiencias de los y las estudiantes en la escuela. Sus temas de interés se centran en la vida escolar, las experiencias de ser estudiante en el mundo contemporáneo y el uso de prácticas artísticas y audiovisuales en la educación. Publicó trabajos en revistas científicas nacionales e internacionales y en actas de reuniones científicas.

Mercedes Libertad Machado es Doctora en Educación (FFyL-UBA). Investigadora asistente CONICET en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), Centro Interdisciplinario de Investigaciones en el Campo de las Humanidades, Arte y Educación, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (CIICHAE-FHAyCS-UADER) "Educación Secundaria y sus actores sociales: políticas educativas, significaciones, memorias escolares y expectativas de futuro (CICF201900040)". Investigadora a cargo de la línea de investigación "Escuelas secundarias, futuro y escolaridad en el área Litoral Centro (Paraná)" (UADER-FHAyCS). Miembro del Centro Interdisciplinario de Investigación en el campo de las Humanidades,

Artes y Educación (UADER-FHAyCS). Becaria Postdoctoral CONICET (2017-2019). Licenciada en Ciencias de la Educación con orientación en Planeamiento y Organización de la Educación por la Universidad Nacional de Luján (UNLU). Miembro del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI-EHU-UNSAM) desde el 2010 al 2018. Desde 2010, se ha presentado en diversos congresos y jornadas nacionales e internacionales vinculadas, principalmente, con la educación y la vida en condiciones de extrema pobreza urbana. Ha publicado en revistas y publicaciones académicas ensayos sobre su tema de investigación: Relatos de futuro y dispositivos pedagógicos en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental

Germán Rodríguez es Licenciado en Educación y Profesor en Ciencias de la Educación (UNSAM), Técnico Superior en Periodismo y Profesor Nacional de Educación Física. Es miembro del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI), asesor pedagógico de escuelas de educación media de la CABA, referente territorial del equipo de Profundización de la NES de la Dirección de Educación Media de la CABA y asistente de la dirección de las carreras de Educación en la UNSAM.

Manuel Ojeda es estudiante de la Licenciatura en Educación y Profesorado en Ciencias de la Educación (UNSAM), miembro del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI). Profesor Nacional de Educación Física del INEF San Fernando. Actualmente coordinador del Departamento de Educación Física Colegio Dr. Juan Segundo Fernández en San Isidro - Obra de Don Bosco.

Luciano Martín Mantiñan es Doctor en Antropología Social y Licenciado en Antropología Social y Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociale; miembro del Laboratorio de investigaciones en Ciencias Humanas (LICH) Escuela de Humanidades; coordinador y

docente de la cátedra intensiva de Vicerectorado "Cómo hacer investigación", UNSAM. Se especializa en estudios ambientales en contextos atravesados por la pobreza y degradación ambiental, desigualdad ambiental y en contextos rurales

Eliana Mercedes Bussi es Licenciada en Educación (EH-UNSAM) Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y de Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga, España (UMA). Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH), UNSAM-CONICET, y del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, UMA. Su trabajo de investigación se realiza en una escuela secundaria ubicada en uno de los barrios que componen la Cuenca Media del Río Reconquista, en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Su tema de interés se vincula con los múltiples modos en que la cuestión ambiental se entrama con la vida cotidiana escolar.

Marco Bonilla es Licenciado en Educación Física y Deportes, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). Becario doctoral CONICET/LICH-EH UNSAM. Doctorando en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Profesor de Sociología de la Educación por la UNSAM. Su trabajo de investigación se desarrolla en escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana del conurbano bonaerense, donde se pregunta por los modos en que los ilegalismos irrumpen la cotidianidad escolar y las estrategias que docentes, estudiantes y directivos desarrollan para dar frente a dichas problemáticas. Algunos de sus avances de investigación ya se encuentran publicados en revistas de investigación nacionales e internacionales.

Patricia Peuchot es Licenciada en Educación (UNSAM) y Profesora para la Enseñanza Primaria. Cursó Seminarios de posgrado en Educación y Comunicación y Lenguaje, Comunicación y Culturas Digitales (UNSAM). Es miembro del Laboratorio de Ciencias Humanas (LICH) del Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos

e Instituciones (CEDESI). Asistente de coordinación de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales para escuelas secundarias en la UNSAM. Su línea de investigación es la formación de subjetividades ubicadas en la vida escolar y en contextos de extrema pobreza urbana.

Gabriela Orlando es Magister en Política y Gestión de la Educación Universidad Nacional de Luján (UNLU), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLU) y Profesora de Educación Preescolar. Es miembro del Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (LICH) y del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI). Actualmente coordina el Doctorado en Ciencias Humanas (EH-UNSAM) y se desempeña como jefa de trabajos prácticos en Investigación educativa para las carreras de Educación (EH-UNSAM), entre otras actividades. Su línea de investigación son las políticas de escolarización, las condiciones institucionales y el trabajo docente en la cotidianeidad. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas científicas vinculados con el hacer de la docencia, las condiciones institucionales, fundamentalmente en contextos de extrema pobreza urbana.

Cintia Schwamberger es Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciada y Profesora en Educación Especial (UNSAM). Becaria Posdoctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH); miembro del equipo de Investigación CEDESI EH-UNSAM; miembro investigador del Grupo de Trabajo en Estudios Críticos de la Discapacidad (CLACSO). Especialista en discapacidad, inclusión y accesibilidad, su relación con la pobreza urbana, los procesos de escolarización y, la producción audiovisual como propuesta metodológica.

Alejandro Marcelo Muñoz Cabrera es Licenciado en Educación (UNSAM), Profesor en Física y Química (CONSUDEC) y Analista

Programador (Escuela Superior José Gabriel Tupac Amaru). Es director de la Escuela de Educación Secundaria 8 Esteban Echeverría de San Martín y se desempeña como profesor de Análisis Institucional y como profesor de Problemáticas de la Educación Especial en el Tramo de Formación Pedagógico de Nivel Medio/Superior de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Este (UDE). En este tramo también se desempeño como profesor de Didáctica y Currículum, como profesor de Didáctica del Nivel Medio y como profesor de Didáctica del Nivel Superior

Julieta Armella es Doctora en Educación (UBA) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Es Investigadora Asistente del CONICET, consejera docente en el Consejo de Escuela de Humanidades de la UNSAM a donde se desempeña también como docente de grado y posgrado. Sus temas de investigación giran en torno al cruce entre escuelas secundarias y tecnologías digitales con énfasis en la vida cotidiana de las instituciones. Coordina talleres de producción audiovisual en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del partido de General San Martín. También ha publicado artículos en revistas científicas nacionales e internacionales.

Yanina Andrea Carpentieri es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas. Se formó en Realización y Producción de Cine Documental. Profesora de Enseñanza Inicial. Miembro del Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (CONICET-UNSAM); docente en la Escuela de Humanidades-UNSAM; coordinadora de la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM y el Festival de Cortos Audiovisuales para estudiantes Secundarios. Sus temas de interés se vinculan con los procesos de realización audiovisual y prácticas artísticas en las dinámicas propias de la escuela, donde los estudiantes con sus cámaras se narran y a la vez el equipo de investigación narra la experiencia en sí. Ambos planos constituyen materiales de indagación y reflexión tanto

respecto de esos jóvenes, las escuelas y sus condiciones de vida, como del uso de formatos audiovisuales en investigación/intervención.

Miriam Abalsamo es Psicopedagoga. Más de 20 años de antigüedad en los equipos de docentes de escuelas de nivel secundario en escuelas de gestión estatal en el partido de General San Martín. Entre otros proyectos que ha llevado a cabo, en 2007 lideró junto con sus colegas el proyecto carcoveando en coordinación con la comunidad de madres y padres (http://cuentosdelavilla.blogspot.com/).

Silencios que gritan en la escuela

Dispositivos, espacio urbano y desigualdades

Estos escritos son el esfuerzo por ordenar las ideas surgidas en el fragor del trabajo de investigación de años, de narrar ese estar y hacer con escuelas, vecinos/as, docentes, estudiantes. Un narrar colectivo que guarda afectos y efectos con quienes habitamos nuestras investigaciones que, luego de estar cerca de dos decenios en la escuela y en el barrio, lo que acontece allí se hace cuerpo y carne cotidianamente. Son esas múltiples aristas de una misma cotidianeidad aquella que nos atraviesa y transforma. En este libro relatamos esos diálogos, encuentros y afectos que nos atraviesan, con profundas esperanzas que las sensibilidades sigan disputando, las obstinaciones irrumpan, los acontecimientos sorprendan y sean la bienvenida a las palabras políticas de los sujetos, aquellos y aquellas con quienes hacemos investigación. Son esas esperanzas y esas luchas discretas e indiscretas del día a día en las escuelas, de los/as docentes y los/as estudiantes, que aquí nos mueven y conmueven.

Del Prólogo.

